

DOCUMENT RESUME

ED 175 280

FL 010 678

AUTHOR Savard, Jean-Guy, Ed.
TITLE L'enseignement des langues et la realite canadienne (Language Teaching and the Canadian Context).
INSTITUTION Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Bilingualism.
PUB DATE 78
NOTE 72p.; Proceedings of the Symposium of the Canadian Association of Applied Linguistics (8th, Banff, British Columbia, May, 1977): "The Language Teacher as Representative of the Culture" by D.L. Petherbridge is not included because it appears elsewhere: See ED 150 841
LANGUAGE French; English
EDRS PRICE MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Biculturalism; Bilingual Education; *Bilingualism; Cultural Awareness; *Cultural Context; Cultural Education; Cultural Exchange; Cultural Factors; Elementary Secondary Education; *English; *French; Higher Education; Instructional Materials; *Language Instruction; Language Research; Language Teachers; Material Development; Official Languages; Second Language Learning; Teacher Education; Teaching Methods
IDENTIFIERS *Canada

ABSTRACT

These proceedings are the result of a recommendation of the Royal Commission on bilingualism and biculturalism in Canada that in second language education in Canada the emphasis should be on the Canadian milieu, not on the foreign language aspect of French and English. The following papers are presented here: (1) "Realite culturelle au Canada (Cultural Context in Canada)," by N. Kattan; (2) "Should Beginning Second Language Courses be Taught at University?" by G. Mills; (3) "La realite canadienne et le materiel didactique (The Canadian Context and Teaching Materials)," by C. Germain; (4) "L'enseignement des caracteristiques canadiennes de la langue francaise (Teaching Canadian Characteristics of the French Language)," by P. Calve; (5) "Adaptation du materiel didactique concu pour l'enseignement en langue maternelle a un enseignement en langue seconde (The Adaptation for Second Language Instruction of Instructional Materials Intended for Native Language Instruction)," by L. Van Toch; (6) "La realite canadienne et le professeur de langue seconde (The Canadian Context and the Second Language Teacher)," by G. Bibeau; (7) "English as a Second Language: Canadian, British and American Models of Teacher Preparation," by P. Acheson; (8) "Les echanges et les stages d'etude en milieu unilingue (Exchanges and Study Sessions in a Monolingual Setting)," by A. Dagenais; and (9) "La realite canadienne et perspectives d'avenir dans l'enseignement des langues secondes (The Canadian Context and Perspectives for the Future in the Teaching of Second Languages)," by J. Brazeau. (AMH)

ED175280

Association Canadienne de Linguistique Appliquée/
Canadian Association of Applied Linguistics

8e Colloque / 8th Symposium

ACTES / PROCEEDINGS

L'enseignement des langues et la réalité canadienne/
Language Teaching and the Canadian Context

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH,
EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF
EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Alain Priguer
Acting Director

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Rédacteur / Editor
Jean-Guy Savard

1978

Centre international de recherche sur le bilinguisme
International Center for Research on Bilingualism
Québec

FL010678

Le Centre international de recherche sur le bilinguisme est un organisme de recherche universitaire qui reçoit des subventions de soutien du ministère de l'Éducation du Québec et du Secrétariat d'État du Canada.

The International Center for Research on Bilingualism is an institution of university research which receives supporting grants from the Ministry of Education (Quebec) and from the department of the Secretariat of State (Ottawa).

© 1978 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal (Québec): 4ième trimestre 1978

Table des matières / Table of Contents

Avant-propos	I
Réalité culturelle au Canada	
Naim Kattan	1
Should Beginning Second Language Courses be Taught at University?	
Geoffrey Mills	6
La réalité canadienne et le matériel didactique	
Claude Germain	8
L'enseignement des caractéristiques canadiennes de la langue française	
Pierre Calvé	17
Adaptation du matériel didactique conçu pour l'enseignement en langue maternelle à un enseignement en langue seconde	
Lila Van Toch	20
La réalité canadienne et le professeur de langue seconde	
Gilles Bibeau	25
The Language Teacher as Representative of the Culture Duplicate with ED 150 841	
D.L. Petherbridge	35
English as a Second Language:	
Canadian, British and American Models of Teacher Preparation	
Palmer Acheson	39
Les échanges et les stages d'étude en milieu unilingue	
Aline Dagenais	47
La réalité canadienne et perspectives d'avenir dans l'enseignement des langues secondes	
Jacques Brazeau	49

Avant-propos

Le Rapport de la Commission sur les études canadiennes dont la version française porte le titre *Se connaître*, est paru en 1975. Ce précieux document touche du doigt un problème fondamental dont nous ressentons continuellement les effets, et auquel tous les Canadiens devraient porter une plus grande attention en cette période d'évolution politique.

Il ne s'agit pas à proprement parler d'un problème nouveau. Déjà, la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme au Canada avait noté à quel point les Canadiens connaissent peu la réalité canadienne. Pour remédier à cette déplorable situation, la Commission recommandait: "que dans l'enseignement de la langue seconde, on évite de présenter le français et l'anglais comme des langues étrangères, mais qu'on mette l'accent sur le milieu canadien où ils sont parlés" (Livre II, recommandation no 36).

La mise en application d'une telle consigne suppose une certaine connaissance de ce milieu canadien. Or, à l'heure actuelle, trop peu de chercheurs au Canada s'intéressent véritablement à ces questions. Tant que la recherche fondamentale n'aura pas fourni les éléments nécessaires pour corriger les anomalies actuelles, il appartiendra aux professeurs de langues et de civilisation, non seulement de corriger les images déformées que véhiculent certain matériel didactique encore en usage, mais aussi d'enrichir ce matériel conformément à une plus juste conception du milieu canadien.

Voilà quelques brèves considérations qui ont amené le Bureau de direction de l'ACLA à choisir comme thème de son colloque annuel de 1977 *L'enseignement des langues et la réalité canadienne*.

Le plan du colloque peut se résumer ainsi: quatre conférences suivies chacune de quatre ou cinq ateliers portant sur des sujets connexes. Certains responsables d'ateliers nous ont fait parvenir le texte qu'ils ont présenté pour susciter la discussion. Nous reproduisons ces textes après la conférence qui traite du thème principal.

Pour décrire la réalité culturelle au Canada, Naim Kattan s'appuie sur l'histoire du pays, et à travers la littérature, il tente de nous faire comprendre l'importance considérable que la langue a prise depuis quelques années.

Claude Germain traite de la réalité canadienne et du matériel didactique. C'est un domaine bien peu exploré. L'auteur fait réellement oeuvre de pionnier par son analyse de contenu de six méthodes d'enseignement du français et de six méthodes d'enseignement de l'anglais. Les résultats qui en surprendront plusieurs, n'en sont pas moins le reflet de la réalité. Non pas de la réalité canadienne, mais de la réalité dans l'enseignement des langues secondes au Canada.

C'est à Gilles Bibeau qu'on avait confié la tâche d'examiner la préparation et la formation des professeurs de langues secondes à la lumière de la réalité canadienne. Ses propres recherches et les réponses aux questionnaires soumis aux professeurs eux-mêmes l'obligent à conclure que si d'une part, les disparités de populations et de juridictions favorisent théoriquement l'éclosion d'idéologies éducatives différentes dans les dix provinces, il faut bien admettre d'autre part, que les besoins des professeurs de langues sont les mêmes et que les tendances dites nouvelles se retrouvent un peu partout au Canada.

Le sociologue Jacques Brazeau avait accepté de parler de la réalité canadienne et des perspectives d'avenir dans l'enseignement des langues secondes. Même s'il prend la précaution de nous avertir qu'il faudra laisser écouler quinze ou vingt ans avant qu'on puisse évaluer la justesse de ses prédictions, il me semble qu'elles sont déjà d'une saisissante actualité.

Ce colloque sur *l'enseignement des langues et la réalité canadienne* aura, j'en suis sûr, permis à plusieurs d'entre nous de remettre à sa vraie place, c'est-à-dire au centre de nos préoccupations, la question des orientations linguistiques au Canada.

Jean-Guy Savard
Président de l'ACLA

REALITE CULTURELLE AU CANADA

Naim Kattan

Ce que je vais essayer de faire ce matin, c'est de vous proposer certaines hypothèses à partir de l'histoire, de la géographie et des réalités actuelles au Canada, qui nous mettraient peut-être sur la voie pour comprendre ou essayer de comprendre l'importance absolument considérable que la langue a prise depuis une dizaine d'années.

Que ce soit l'enseignement de la langue aux immigrants, qu'il s'agisse de l'enseignement de la langue seconde, de la langue première, de la langue maternelle, la définition de ces langues, la langue comme définisseur d'identité, comme exercice spirituel et aussi comme moyen de communication. Tout cela est imbriqué et se trouve dans une ambiguïté qui fait que, pour comprendre la situation actuelle, il faut peut-être essayer de poser quelques hypothèses sur la réalité canadienne.

Je vais commencer, si vous voulez, comme le faisaient les historiens et les sociologues arabes des 8e, 9e et 10e siècles, c'est-à-dire qu'ils commençaient toujours par la création du monde. Ils commençaient dès le début. La création du monde a commencé ici, avec l'arrivée des européens. Pour ce qui nous concerne seulement. Bien qu'il y ait eu d'autres peuples avant, ces peuples appartenaient à deux principales civilisations, la civilisation anglo-saxonne, britannique et la civilisation française.

Dès leur arrivée, ils ont établi un rapport avec l'espace nouveau. Ce point de départ, appartenir à des civilisations et venir à un espace nouveau a constitué un fait de civilisation considérable en Amérique du Sud et en Amérique du Nord. J'ai essayé par la littérature, et c'est pour ça que j'ai écrit un livre en trois tomes sur les écrivains des trois Amériques, de comprendre à travers la littérature comment s'est exercée cette formation, cette formulation aussi d'une civilisation par rapport à une terre nouvelle.

Il y a eu trois formulations: l'Amérique du Sud est différente de l'Amérique du Nord et l'Amérique du Nord comprend le Canada anglais, ou le Canada si vous voulez, et les Etats-Unis.

Le point de départ de toutes les personnes qui sont arrivées dans les Amériques a été mêlé de besoin de conquête d'une terre nouvelle, de renouvellement de soi, de la conquête aussi de soi, et de l'expression mystique et religieuse. Tout cela s'est mêlé, et parfois on a essayé de cautionner la conquête territoriale par la religion ou on a essayé d'expliquer la religion par la conquête territoriale.

Ce sont des ambiguïtés historiques qu'on peut trouver ailleurs, mais qui se sont trouvées quand même en Amérique et qui continuent dans les états de l'Amérique d'exercer encore une influence. L'imbriquement de la religion pour l'établissement sur un espace nouveau a été et est encore une des implications les plus importantes du rapport de l'homme américain avec l'espace.

Donc il y a eu cet exercice de venir en pèlerin comme se sont appelés les premiers immigrants aux Etats-Unis, pour établir le domaine de Dieu sur la nouvelle terre. Mais dès leur arrivée, ces conquérants qu'ils s'agissent de soldats, ou de coureurs de bois, ou de

FL010678

chasseurs d'animaux pour la fourrure, se sont trouvés devant un monde nouveau et il fallait faire des choix. Et le choix des Canadiens a été différent de celui des Américains des États-Unis.

Ce choix, d'après ce qu'on a vu plus tard, s'est exprimé par plusieurs faits. Le premier à mon avis, c'est que les Canadiens ont choisi de prolonger l'Europe, de ne pas couper avec les mères-patries. Pour les francophones, c'était quelque chose de très frustrant, parce qu'ils étaient obligés par la conquête militaire, par la défaite militaire de couper, du moins physiquement si vous voulez, ou politiquement avec la mère-patrie. Et ce besoin de prolonger la présence de la mère-patrie s'est prolongé par la nostalgie ou par une fidélité à une mère-patrie parfois symbolique et parfois idéalisée mais souvent, très souvent aussi, une mère-patrie réelle au-delà de la politique.

Le point de départ, c'était de ne pas se révolter comme les Américains l'ont fait pour créer une civilisation nouvelle et une culture nouvelle, mais de prolonger celle des métropoles.

Il y a eu, à partir de ce choix premier, un autre choix qui a une implication aussi spirituelle, culturelle et religieuse. C'est que le rapport avec l'espace étant un rapport de prolongement de temps, de prolongement d'une civilisation, de deux civilisations et de prolongement de tradition, est un rapport de fidélité, d'obéissance et non pas de conquête. La conquête se fait par la conquête de soi, par la colonisation et non pas par l'exercice d'une force virile et d'expression de cette force pour exprimer une liberté.

Pour vous donner un simple exemple, prenons la littérature de l'Ouest des États-Unis et de l'Ouest Canadien. On voit une différence assez nette. Encore actuellement, la mythologie, le personnage mythologique de l'Ouest Américain, c'est le "cowboy", c'est le hors-la-loi, la personne qui, à cheval avec ses armes chasse l'indigène et occupe le sol, le conquiert et ainsi exprime sa liberté, sa force et son rapport avec l'espace. Au Canada, le héros de l'Ouest, c'est la police, c'est le "Mounty". C'est celui qui aide ceux qui s'établissent à s'établir dans l'ordre, à observer la loi. C'est lui le héros. On voit déjà que même dans la mythologie populaire, dans l'état de l'établissement dans l'espace, il y a eu une différence primordiale. Et c'est cette différence d'abord de prolongement de temps dans l'espace, de prolongement de l'Europe, de la fidélité, de la loyauté envers les mères-patries et aussi de respect de l'espace ou de la tentative de respecter l'espace et de s'établir dans l'ordre et dans la légalité plutôt que dans l'exercice de la force et de la virilité.

On voit par exemple, et là je ne veux pas faire un cours de littérature, qu'il y a une oppression dans cet exercice, de vouloir se conformer à la légalité et à l'ordre. Ça rend la vie plus ennuyeuse et ça donne moins d'impact à la présence de l'homme.

Il y a eu aussi, sur le plan géographique, un autre rapport avec l'espace. C'est que l'espace canadien était beaucoup plus dur, et malgré la colonisation, et malgré la richesse de cet espace, il était ressenti comme un espace dur. C'est Jacques Cartier, qui, le premier a utilisé un terme biblique: "C'est la terre de Caïn". Encore la présence de la Bible. Longtemps on a conservé l'expression. Claude-Henri Grignon parle encore de la terre de Caïn lors de la colonisation des Laurentides.

Il y a donc, à travers les générations, ce sentiment que cet espace est là, et qu'il faut s'y établir par la volonté de la Providence et de Dieu. Mais c'est une terre de Caïn; ce qui n'était pas le cas du tout pour les "pélerins" des États-Unis.

Donc, on a vu deux civilisations se prolonger ici, s'établir ici, et se découvrir comme civilisations différentes. A cause de leur fidélité, à cause de leur rapport avec le passé et les traditions, les Canadiens ne pouvaient pas créer comme les Américains, partir à neuf. Je ne veux pas dire que c'est toujours vrai aux États-Unis, mais c'était la volonté, en tout cas de créer tout à neuf. Aux États-Unis tout allait s'amalgamer et se fondre. Ce n'est pas arrivé. Il y a eu beaucoup de gens qui se sont opposés à cette réalité nouvelle. En tout cas la volonté historique, la volonté émotive, la volonté mythologique des Américains était le contraire de

la volonté des deux civilisations fondatrices du Canada.

Il s'en est suivi après cette vision de soi comme différence, à cause de cette acceptation de la fidélité, que d'autres peuples plus tard, qui viendraient se joindre pourraient aussi être fidèles à leur culture et à leur religion et auraient la liberté donc, d'avoir la même fidélité et la même obéissance à leur tradition et à leur passé.

Mais cela a créé d'autres difficultés. Plusieurs difficultés dans les rapports des deux communautés. La différence acceptait donc la fidélité au passé, et aménageait politiquement cette différence qui est devenue quelque chose d'à peu près synonyme avec l'histoire du Canada pendant deux siècles.

D'abord, comment affirmer la légitimité de la présence de ces deux civilisations au Canada. Les Américains avaient dans leur mythologie l'idée que puisqu'ils venaient au nom de Dieu, ils avaient le droit de tuer les Indiens et de rendre esclaves les Noirs, tout au moins au début. Ici, on n'a pas ce passif-là. Il y a eu des tentatives de tuer les Indiens, mais il y a eu tout autant de tentatives de les convertir, de les adapter, de les épouser même; et les enfants issus de ces mariages, devenaient Métis ou faisaient partie du paysage. Ils devenaient des Canadiens, Canadiens anglais ou Canadiens français: c'était accepté. C'est très gros ce que je dis, mais en tout cas, dès le départ, c'était cette volonté-là. Et il n'y a pas eu d'esclaves, très peu en tout cas, de sorte que l'histoire du Canada n'en est pas entachée moralement comme celle des Etats-Unis. Je ne veux pas donner là des crédits de moralité et de supériorité éthique aux Canadiens, mais l'histoire a voulu qu'il n'y ait pas dans le passé au Canada, un passif d'esclavage, comme aux Etats-Unis.

Et cela c'est très grave et très important dans l'idée que l'on peut se faire de soi et du pays. Donc, de sa légitimité. La légitimité, c'était le prolongement de l'Europe sans la destruction de l'espace nouveau, et sans la destruction de ceux qui l'occupent. Il y a eu, malgré tout, des destructions. Mais ce n'était pas un principe d'action. Donc, la légitimité était religieuse; et socialement, il fallait l'exprimer aussi par ceux qui sont venus les premiers.

Alors, quels sont ceux qui sont venus les premiers? La même thèse n'est pas acceptée par tout le monde. Est-ce que ce sont les français ou les anglais? Ce sont les français, bien sûr. Mais, il y a eu la défaite, alors la légitimité s'est transformée en légitimité politique de rapport avec une métropole britannique.

Et ensuite, il y a eu l'idée aussi de la légitimité par l'occupation de territoire par la conquête, c'est-à-dire, la colonisation de territoire. Si il y a des Ukrainiens qui exercent leurs bras et leur énergie pour fertiliser le territoire du Manitoba ou d'ailleurs dans l'Ouest, ils ont le droit d'y être parce que c'est eux qui ont occupé le sol, qui ont pris l'espace et qui ont transformé cet espace sauvage en un lieu, en un habitat. Donc, la légitimité vient par l'exercice de l'énergie humaine et non pas par la conquête.

Il y a aussi un autre ordre de moralité et de religion, qui a toujours soutenu les trois occupations des Amériques et qui donne au Canada, sans que ce soit toujours bien exprimé et bien circonstancié, mais qui donne malgré tout, dans le subconscient, sa spécificité de pays.

A partir de ces données-là, il y a eu une autre difficulté dans l'établissement dans cet espace nouveau, c'est le choix des élites. Qui gouverne au nom de qui? En Amérique du Sud, il y a eu des empires qui ont eu des capitales là-bas. Lima a été une des capitales de l'empire hispanique. A un certain moment, l'empire portugais a eu son foyer au Brésil, mais ce n'était pas le cas en Amérique du Nord. Car après la coupure avec la Grande-Bretagne par les Américains, le Canada était un prolongement dans le Commonwealth, enfin dans cette idée que le territoire se prolonge au-delà des mers, et c'était un Commonwealth de blancs. Ce qui était aussi différent. Ce n'était pas un Commonwealth où on exerçait une prépondérance de supériorité et de domination; c'était une colonisation d'un même peuple pour aller ailleurs.

Mais cela a aussi créé des difficultés parce que, si l'élite qui exerçait le pouvoir, était

une élite britannique, et c'était pendant longtemps le cas, il fallait pour exercer ce pouvoir dans les localités, une élite locale. Et la grande difficulté, c'était de créer des rapports entre l'élite locale et l'élite de la métropole. Parfois cela a abouti à des oppositions farouches, et la révolte de William-Lyon MacKenzie en 1837, est l'expression de ce rapport des deux élites, britannique et indigène, i.e. d'origine britannique et canadienne.

Même si cette élite était une élite, disons locale, qui représentait le groupe auprès d'une métropole qui avait le pouvoir, elle ne pouvait jamais devenir une élite qui exerçait directement le pouvoir. Elle l'exerçait comme agent d'un autre pouvoir et avait un rôle de représentation. C'était aussi le cas dans le régime fédéral, de l'élite canadienne-française qui exerçait le pouvoir comme représentation auprès d'un pouvoir central et qui devait avoir sa légitimité comme représentative de la population auprès d'un pouvoir central, mais qui n'avait pas la conscience ou la conviction qu'elle exerçait directement ce pouvoir-là. C'était la même chose des deux côtés. Et pendant longtemps, il y avait cette schizophrénie par rapport au pouvoir. Qui exerce le pouvoir, et est-ce que c'est par représentation parce qu'on est toujours des agents au pouvoir, ou est-ce qu'on l'a le pouvoir véritablement? Et je pense que ces deux communautés avaient la même attitude. Et les élites des deux communautés avaient la même difficulté de s'exprimer comme représentatives du milieu, auprès de quelqu'un d'autre. Plus tard c'est devenu auprès peut-être des Américains, mais c'est toujours auprès de quelqu'un d'autre. C'est maintenant où l'on arrive à vouloir exprimer le pouvoir auprès de soi-même, ce qui est quelque chose de nouveau au Canada anglophone et au Canada francophone.

Il y a un autre aspect, mais alors là, tout à fait géographique, dans cette réalité canadienne, et c'est dans le rapport avec l'espace. Il s'agit d'un caractère vraiment géographique, mais qui a une influence très considérable du point de vue culturel. Est-ce que le rapport de l'espace est conçu comme un rapport Nord-Sud ou Est-Ouest? Dans toutes les civilisations, que ce soit la civilisation romaine, grecque ou arabe, etc., il y a toujours eu l'idée de savoir comment le rapport avec l'espace, avec le monde s'exerçait. Est-ce que l'on allait vers l'Ouest, vers l'Est, où était le foyer?

Au départ, quand les premiers francophones et anglophones sont arrivés, c'était très dispersé. On allait de tous les côtés, mais on allait surtout du Nord au Sud, surtout pour ceux qui allaient chercher de la fourrure dans le Nord. Avec la montée de l'époque marchande, avec l'arrivée des marchands, avant l'industrie même, on a découvert les richesses de l'Ouest. Que ce soit aux Etats-Unis ou au Canada, mais surtout au Canada. Et le rapport est devenu vraiment, pendant près d'un siècle, Est-Ouest. En Amérique c'était devenu une mythologie: "Young man go West"; mais au Canada, c'était la grande conquête canadienne, pas une conquête militaire ou guerrière. Le grand héroïsme, ce fut d'établir des chemins de fer, de créer les relations Est-Ouest, et de dire que le territoire s'étend de l'Est à l'Ouest.

Alors le rapport avec l'espace se faisait d'Est en Ouest. On a donc découpé des communautés linguistiques, culturelles et religieuses. Le pouvoir politique à cause de ce changement de rapport avec l'espace, de cette expression de rapport avec l'espace, le pouvoir politique devait, était obligé de découper les rapports ethniques, politiques, religieux et linguistiques.

Mais il y a eu l'avènement de l'industrie, de la technologie, surtout venue du Sud, j'allais dire des Etats-Unis, et qui a fait que le rapport marchand, petit à petit, s'est transformé en rapport industriel. Et, surtout depuis la deuxième guerre mondiale, ce rapport-là devient à nouveau Sud-Nord ou Nord-Sud. Et partout au Canada, on découvre d'abord qu'il y a des richesses énormes dans le Nord, que ce soit ici en Alberta, ou que ce soit dans la Vallée du MacKenzie, ou que ce soit dans l'Ungava et dans la Baie de James, ou que ce soit partout au Canada, on découvre qu'il y a un Nord.

Et ce qui est très amusant, aussi, c'est qu'au Canada anglais c'est encore la mythologie

qui vient donner des ailes à la géographie. L'écrivain qui parle le plus du Nord, c'est Farley Mowat. Et cela dure depuis quinze ou vingt ans. Il est traduit en France, mais il n'est pas connu au Canada francophone. Pourtant, au Canada anglophone, c'est l'écrivain qu'on lit le plus, tant les jeunes que les moins jeunes, parce qu'il parle du Nord. C'est incroyable le nombre de livres qu'on publie sur les Esquimaux, sur les Indiens. Et là, je ne parle pas des étrangers, parce que pour les étrangers c'est de l'exotisme, c'est presque normal. Mais les Canadiens eux-mêmes s'intéressent beaucoup aux Indiens et aux Esquimaux. Il y a presque plus de livres sur les Esquimaux que d'Esquimaux. Cet intérêt est une découverte de rapport Sud-Nord ou Nord-Sud.

Mais, ce rapport-là a des conséquences considérables sur tous les plans. D'abord sur le plan de la communauté; les communautés se retrouvent non pas dans la prolongation de l'Est à l'Ouest, mais se retrouvent entre elles du Sud au Nord. Elles se retrouvent dans une autonomie; d'où cette montée de la conscience de l'autonomie provinciale qui change complètement le rapport de l'homme canadien avec son espace. Si son rapport avec cet espace-là est Sud-Nord ou Nord-Sud, c'est qu'il se voit comme membre d'une communauté beaucoup plus limitée à l'intérieur de son territoire.

SHOULD BEGINNING SECOND LANGUAGE COURSES BE TAUGHT AT UNIVERSITY?

Geoffrey Mills

Before being able to answer such a question as this we must first of all answer the question "What do we consider to be the role of a university?"

If we consider its role as that of an institution of higher learning and research, then perhaps we must exclude beginning language courses, since, by definition, such courses are not "advanced" in the academic sense, and therefore do not belong in an institution of "higher learning".

But I believe that the university must, in some ways, bring about certain changes in its functions. As well as providing teaching and research in advanced fields, a university should also meet the other, perhaps more immediate needs of the larger community it serves - especially if the university can provide these services in the most efficient way.

What might some of these needs be in regard to second language teaching? When I was a French teacher in B.C., a fairly large number of students would opt not to take French in grade 8. Many who did begin taking French would do so without any real motivation or interest; the question I often heard was, "How come we should take French?" Those that I convinced stayed with it, those I did not would drop out, some in grade 9, some in grade 10. By grade 12, the number taking French had usually dropped to 50% of the grade 8 enrolment.

Perhaps it was the teaching! Perhaps it was a lack of clear-cut goals, a lack of relevance of French to the sons of Okanagan apple growers.

However, many of these students - and I believe it is the same in the French speaking parts of Canada - realize later than knowledge of a second language - English or French - or of a Foreign language such as Spanish, German, Portuguese or Russian - can be, not only an enrichment and a widening of one's horizons, but also a definite, a practical asset for future careers. So these students arrive at university with a different attitude to acquisition of a second language and as Lambert and Gardner show in their well-known book, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning* (1972), attitude and motivation may well be the two most important variables in language acquisition. And so there is demand for second language courses of the communicative type. Then, of course, there are the many foreign students who arrive in Canada, who wish to attend a Canadian university, but lack the necessary English or French to follow courses, write papers or participate in seminars: there is a concrete and pressing need that has to be met in a short time: failure at this point can be very expensive. (They are usually scholarship students). These students too are therefore highly motivated and are prepared to follow very rigorous programmes.

But why should universities do this? I have a few good reasons for saying they should.

1) Universities can provide the expertise required. With a large body of personnel, universities are in the best position to train the teachers required and are likely to attract teachers of high calibre sincerely interested in teaching second languages as a

career. Such teachers are attracted to a university environment.

2) Universities can offer a much wider variety of programmes, each one tailor-made to suit the individual and differing needs of the students: because of its greater flexibility in timetabling, room allocation and so on, all kinds of courses can be offered, and I should remind you that "beginning" courses does not necessarily mean "mickey mouse" courses. Courses can be short or long, intensive, accelerated, conversational, grammatical, learning how to write or only how to listen or read. Many such programmes already exist especially in English, such as E.S.P. courses: English for engineers, English for future teachers, English for students of Management Sciences and so on. These courses are sophisticated and highly accelerated, demanding concentrated efforts both from the teacher and the students. The best place where these courses and types of teachers can be made available is, I feel, the university.

3) Very few specific structures or departments in universities devote all their energies to the theories and practices of a second language learning and teaching. I believe that there is room for such a structure in all universities. It is not a department of linguistics: that has aims of its own which are certainly not the teaching of a second language, but the construction of theories of language and the development of models for describing language and languages. Nor is it a department of Education, which has much broader aims of which second language learning could form only a very insignificant part. Nor yet is it a department of modern languages, where the main aim is to prepare students to take degrees in the literature and civilization of the language or in linguistics. None of these really meet the needs of those students who wish to acquire communicative competence in a second language for purpose other than the study of literature.

The University of Ottawa is one of those universities that has a structure devoted to the practice and theory of 2nd language learning. In this structure, in the Centre for Second Language Learning, there are 3 main functions:

- 1) Research in second language pedagogy — including socio — and psycholinguistics, methodology, curriculum and materials preparation, testing, etc., serving a discipline that is still ill-defined but taking shape gradually.
- 2) By being as it were, in the forefront of research in second language practice and theory, the Centre is obviously in a good position to offer specialised teacher-training programmes over and above the basic one offered by the Faculty of Education. The teacher training role is then a very important part of the activity of such a Centre.
- 3) Of course, the actual teaching of second languages forms the basic *raison d'être* of the Centre. We prepare and test students in their second language (English and French) so that they can function as students in a bilingual university, that is, follow courses in the other language and so on. This would, of course, be extended to include other languages without detracting from the special status of English or French but to meet the crucial needs of various groups of students who want to be able to speak, read and understand another language for career, cultural or travel purposes, but who are not particularly interested in doing a degree in a foreign literature.

This is all I have to say, but would welcome comments, counter arguments and suggestions. Do you believe, for instance, that separate structures such as the Centre for Second Language Learning should exist for the purpose of teaching beginning language courses at university level?

LA REALITE CANADIENNE ET LE MATERIEL DIDACTIQUE

Claude Germain

Lorsque l'on m'a invité à traiter de "La réalité canadienne et le matériel didactique", j'ai accepté avec d'autant plus de plaisir et d'empressement qu'il s'agissait d'un domaine à peu près inexploré. J'ai cependant cru, au début, qu'il suffirait tout simplement de définir, dans un premier temps, la réalité canadienne et, dans un second temps, de voir dans quelle mesure le contenu des méthodes correspond à cette définition.

Or, en prenant connaissance du récent *Rapport de la Commission sur les Etudes Canadiennes* (*The Report of the Commission on Canadian Studies*), mieux connu sous le nom de *Rapport Symons*, paru en 1975, je me suis rendu compte de l'absence de consensus sur ce qu'est la réalité canadienne. Il n'était évidemment pas question, non plus, de fonder mon analyse sur ma propre conception de cette réalité.

C'est pourquoi il m'a fallu songer à une autre façon de procéder, plus réaliste. J'ai alors décidé de renverser en quelque sorte la proposition, c'est-à-dire d'examiner dès le point de départ le contenu du matériel didactique afin d'en dégager l'image de la réalité canadienne qui est présentée aux étudiants. De la sorte, il s'agit, non plus de voir si les méthodes d'enseignement des langues reflètent une réalité canadienne sur laquelle personne ne s'entend, mais bien de dégager un portrait, qui a tout de même son importance, puisque c'est celui qui constitue la ration quotidienne de nos étudiants-consommateurs.

Il m'est ensuite apparu comme évident que, pour pareil sujet, je me devais de n'étudier que du matériel canadien. Par méthode canadienne, j'entends toute méthode utilisée au Canada mais réalisée par des auteurs canadiens ou adaptée spécifiquement au contexte canadien. Je me suis également limité à l'étude des seules méthodes de français et d'anglais langue seconde.

Il m'a fallu ensuite opérer arbitrairement et subjectivement un tri parmi les méthodes répondant à mes critères de sélection. Afin de travailler sur du matériel qui soit relativement représentatif de l'usage actuel, j'ai cru utile de m'imposer le cadre suivant: (v. page suivante).

Au total, donc, six méthodes de français langue seconde, et six méthodes d'anglais langue seconde. Les résultats obtenus ne seront, bien entendu, valables que pour les douze méthodes examinées.*

Egalement, je tenterai de m'en tenir aux points communs à ces méthodes afin de déceler des tendances générales et d'éviter ainsi de faire la critique de telle ou telle méthode en particulier. C'est pourquoi je m'abstiendrai désormais de mentionner la source précise de mes observations.

Quant aux aspects à étudier, j'ai décidé de m'arrêter au point de vue socio-culturel et au point de vue linguistique, tout en m'attardant en particulier au premier, plus rarement abordé. Le point de vue socio-culturel doit ici être conçu de la façon la plus vaste possible, de manière à signifier tout mode de vivre, de penser, d'agir et de créer, c'est-à-dire autant ce

*Je tiens ici à exprimer toute ma reconnaissance à Mme Gisèle Chevalier-Hudson pour son assistance lors de cette étude.

		Français langue seconde	Anglais langue seconde
Elémentaire	débutant	<i>Ici on parle français</i> ¹ (Level 1, Level 2)	<i>Look, Listen and Learn</i> ⁷ (Books 1-2)
	intermédiaire	—	—
	avancé	—	—
Secondaire	débutant	<i>Panorama Canada I</i> ²	<i>Method 203</i> ⁸
	intermédiaire	<i>Le Français International</i> ³ (Livres 4 et 5)	<i>Lado English Series</i> ⁹ (Books 4-5)
	avancé	—	—
Adultes	débutant	<i>Dialogue-Canada I</i> ⁴	<i>English Module</i> ¹⁰
	intermédiaire	<i>L'atelier</i> ⁵ (2e niveau)	<i>Introduction to Canadian English</i> ¹¹ (Book 2)
	avancé	<i>Structures et visages du français international</i> ⁶	<i>Contact Canada</i> ¹²

1. Kenney, Morgan, et Doris Kerr, 1966, Prentice-Hall of Canada
2. Obadia, A.A., D.P. Comptois, et G.M. Lafrenière, 1973, D.C. Heath Canada Ltd.
3. Calvé, P., C. Germain R. Leblanc, et F. Rondeau, d'après l'oeuvre originale de G. Rondeau et J.P. Vinay, 2e version, 1974, Montréal, CEC, Livre 4
- Calvé, P. et R. Godbout, d'après l'oeuvre originale de G. Rondeau et J.P. Vinay, 2e version, 1975, Montréal, CEC, Livre 5
4. Direction générale du perfectionnement, Commission de la Fonction publique, Edition corrigée, 1974, Unités 1-15; 16-30 (niveau élémentaire), Ottawa
5. Commission de la Fonction publique, 2e niveau, Leçons 1-5, 1976, Ottawa
6. Vinay, J.P., G. et F. Rondeau, et D.B. Lynch, 1970 et 1971, Montréal, CEC
7. Alexander, L.G. et A. Dugas, 1973, CEC — Longman
8. Bournival, Paul, 1965, CEC; 1966 (Book 2)
9. Lado, R., 1971, Montréal, CEC
10. Patricia Brock, et alii, 1976, Montréal, Edition des Ateliers
11. Martin, Carson W., Book 2, 1964, revised 1972
12. Public Service Commission, 1972, Ottawa

qui se trouve dans notre bagage intellectuel que dans notre assiette, autant nos loisirs que la façon de nous ennuyer.

Sur ce plan socio-culturel, j'ai choisi de ne traiter que des cinq aspects suivants:

1. les occupations et les loisirs des personnages des méthodes;
2. la conception de la femme;
3. les noms de lieux et de personnages;
4. les relations entre les personnages;
5. la composition ethnique du Canada.

1. Point de vue socio-culturel

a) *les occupations et les loisirs des personnages*

En procédant à un relevé systématique et quasi exhaustif des professions ou des emplois occupés par les personnages, on se rend compte que les principales professions représentées sont celles-ci:

- professions libérales et cadres supérieurs
- cadres moyens
- employés de bureau et de commerce
- personnel de service
- quelques artistes et policiers.

En d'autres termes, le monde des salariés agricoles, des pêcheurs, des artisans, des manoeuvres, des retraités, et surtout des chômeurs, ne s'y trouve pas.

A y regarder d'un peu plus près, l'on se rend alors compte que la classe sociale la plus fortement représentée est celle de la petite et surtout de la moyenne bourgeoisie, en milieu urbain. De bons bourgeois cossus, à l'aise, et passablement instruits: tels sont les personnages qui peuplent en bonne partie les méthodes étudiées. Des personnages, en somme, qui vivent paisiblement, soit dans leur résidence principale, soit dans leur chalet d'été, qui se déplacent dans l'une ou l'autre de leur deux voitures (quand ce n'est pas en avion), accompagnés la plupart du temps du toutou familial.

Si, dans le matériel examiné, les personnages ne travaillent qu'exceptionnellement, par contre, les loisirs ne manquent pas. A la maison, la principale occupation consiste à regarder la télévision; en plus, les gens écoutent la radio, reçoivent leurs nombreux amis, offrent des soirées, lisent ou écoutent de la musique. A l'extérieur, ils assistent surtout à des spectacles (cinéma, théâtre, concerts), vont au musée et à la discothèque, et assistent à des matchs (de hockey surtout) — lorsqu'ils ne les regardent pas à la télévision; en plus, les personnages des méthodes ont une prédilection pour les voyages (surtout en Europe), et plus modestement, pour les piques-niques. Les vacances se passent rarement à "balconville". Le reste du temps, ils sont au restaurant ou font des promenades. On ne saurait passer sous silence, également, les quelques sports servant à meubler les nombreux temps libres de nos héros bourgeois: sports d'intérieur, comme le ping-pong ou les jeux de société, ou sports d'extérieur: en été, le tennis et la natation surtout; en automne, la chasse, et en hiver, le ski et le hockey — le plus souvent comme spectateur cependant.

En somme, l'étudiant de français ou d'anglais langue seconde consomme un monde bourgeois, à qui a été donné le privilège de faire dès maintenant l'expérience — mais sans préparation — de cette prétendue "civilisation des loisirs" tant attendue.

b) *la conception de la femme*

Que fait la femme, dans les méthodes analysées? Lorsqu'elle est à la maison, c'est la cuisine qui est son milieu de prédilection car c'est toujours la femme, et elle seule — sauf lorsqu'elle reçoit de l'aide de... sa fille — qui fait la cuisine, qui prépare tous les repas, et qui, cela va de soi, fait la vaisselle (lorsqu'il n'y a pas de lave-vaisselle, bien entendu). Si elle n'est pas à la cuisine, on la trouve alors en train de faire le ménage, de faire le repassage, de

faire de la couture, ou de parler au téléphone (car elle bavarde). En plus c'est elle qui doit s'occuper de mettre les enfants au lit, de les réveiller, et même de les éduquer.

Lorsque la femme sort, c'est pour faire les courses ou pour "magasiner" (si vous me permettez ce canadianisme), c'est-à-dire pour dépenser l'argent gagné par le mari. Il arrive même, dans un cas, qu'elle doive demander auparavant de l'argent à son mari. Fait à noter, lorsqu'elle "magasine", elle est, soit seule, soit avec sa fille; de toute manière, elle n'est jamais accompagnée de son mari (car il faut dire que, si le mari veut s'acheter des vêtements ou des chaussures, il est, lui aussi, soit seul, soit accompagné de... son fils).

Il peut arriver que la femme travaille. Si tel est le cas, elle est en général secrétaire, infirmière, vendeuse, serveuse, coiffeuse, femme de ménage, hôtesse de l'air, institutrice, actrice, monitrice ou journaliste. Ce n'est qu'exceptionnellement que la femme occupe un poste de cadre supérieur ou même moyen. A noter qu'il s'agit ici de professions qui sont apparues dans plus d'une méthode; je n'ai donc pas tenu compte des cas, exceptionnels, attestés dans une seule méthode.

Les adolescentes, de leur côté, sont rarement émancipées ou contestataires, et paraissent être dépourvues de toute conscience sociale: elles ont plutôt tendance à accepter l'ordre établi.

Quant aux petites filles, elles sont nettement dominées par leur petit frère, sont plus ou moins étourdies (ce sont elles qui se perdent dans les magasins), un peu niaises ou naïves (objet des taquineries du petit frère), et s'occupent à la maison des tâches dévolues à la mère: laver la vaisselle, préparer les repas, faire le ménage, etc.

Dans l'ensemble, on peut donc dire que l'image qui est présentée de la femme est celle, traditionnelle, de maîtresse de maison et de mère de famille. L'épouse admire son mari, qui la domine, mais à qui elle est pratiquement toujours soumise. Elle prend rarement part aux décisions familiales et se sert de "la voiture de son mari" (ou, bien entendu, de la sienne, s'il y en a deux). La femme occupe rarement le devant de la scène: elle est pratiquement toujours reléguée à l'arrière-plan. Elle se livre rarement, sinon jamais, à des travaux créateurs, ni sur le plan proprement artistique, ni sur le plan artisanal. Le héros féminin n'a pas encore vu le jour. On ne trouve aucune héroïne féminine susceptible de servir d'identification aux jeunes filles. Au contraire, la femme se trouve pratiquement toujours en situation déchuée, absente de tout centre véritable d'intérêt. Elle est absente du monde des professionnels, des savants, des inventeurs, des grands écrivains (par exemple, dans une méthode de niveau avancé, on ne trouve aucun auteur féminin pour une dizaine d'auteurs de textes littéraires). Bref, elle est absente de ce qui est considéré comme le monde de la réussite. Ainsi, le matériel analysé présente une image plus que traditionnelle de la femme, tant dans les méthodes anglaises que dans les méthodes françaises, qui ne montrent sous cet aspect aucune différence significative.

c) *les noms de lieux et de personnages*

Dans mon plan initial, je m'étais proposé d'étudier à la fois les noms de lieux (ou toponymes) et les noms de personnages (ou anthroponymes). Or, après avoir relevé à la fois les noms et les prénoms des personnages des douze méthodes observées, il ne m'a malheureusement pas été possible d'en tirer toutes les observations que j'avais souhaité obtenir (sur la fréquence, par exemple, de certains noms, en comparaisons avec les noms les plus courants que l'on trouve, par exemple, dans un annuaire téléphonique).

Quant à l'étude des toponymes, elle s'est révélée des plus intéressantes puisque c'est sous cet aspect qu'il m'a fallu procéder à une distinction entre les méthodes de français et les méthodes d'anglais langue seconde. Ce qui caractérise les premières, c'est que, à une exception près, on note une très nette prédominance de noms de lieux du Québec; viennent ensuite, par ordre d'importance, quelques noms de villes de l'Ontario (surtout Toronto et Ottawa), puis quelques noms de villes, soit de l'Ouest canadien (Vancouver, Winnipeg et

St-Boniface), soit de France (Paris surtout). Dans une méthode, on trouve sous forme de carte géographique un relevé des principaux points de concentration dans l'ensemble du Canada, des canadiens-français. Mais, en général, les méthodes de français langue seconde sont nettement tournées vers le Québec (et en particulier vers les villes de Montréal et de Québec). La province de Québec apparaît en quelque sorte comme le lieu de ralliement ou d'identification de la francophonie canadienne.

Dans les méthodes d'anglais, rien de semblable. Aucune ville en particulier (ou aucune province en particulier) n'apparaît comme le symbole, en quelque sorte, du monde anglophone. Cela pourrait paraître normal, à première vue, puisque neuf des dix provinces canadiennes sont à majorité de langue anglaise. Pourtant, fait étonnant, les noms de villes de ces provinces anglaises apparaissent rarement. L'on assiste plutôt à une sorte d'internationalisme linguistique, avec prédominance, soit des noms de villes ou d'états américains, soit de différents pays, soit — fait assez étrange — des noms de villes du Québec, c'est-à-dire de la province dans laquelle se trouvent la majorité des apprenants.

Ainsi du point de vue des toponymes, les méthodes de français montrent un souci de localisation géographique de la langue, d'ancrage dans la réalité, alors que les méthodes d'anglais reflètent plutôt un souci d'internationalisme linguistique.

d) les relations entre les personnages

Afin d'étudier cette question, j'ai dû me limiter à l'examen des méthodes comportant des dialogues, éliminant ainsi cinq méthodes, dont quatre d'anglais et une de français. Comme cadre d'analyse, je me suis inspiré de données établies récemment pour le compte du Conseil de l'Europe, que je me suis permis de modifier légèrement.

Considérons en premier lieu les relations familiales, dominantes dans trois méthodes et secondaires dans deux autres. Dans la majorité des cas, entre mari et femme il n'y a pas de véritable communication; les échanges verbaux portent davantage sur des phénomènes extérieurs (comme une panne d'essence, une horloge défectueuse, une sortie à venir, etc.) que sur leurs propres sentiments. Mari et femme se côtoient, se tolèrent, dans leur vie parallèle. Il s'agit, la plupart du temps, de "deux solitudes". Dans quelques cas, les relations sont cependant légèrement tendues: par exemple, un mari contrarié par sa femme, ou un mari qui, à quarante ans, s'émancipe. On note également un cas de relation plutôt sympathique: un vieux et une vieille qui, à force de vivre ensemble, finissent par se ressembler... Mari et femme n'éprouvent jamais le besoin, soit de cesser de fumer, soit de maigrir. Chacun est satisfait de son sort actuel.

Les relations entre les parents et les enfants sont plutôt cordiales, pour ne pas dire neutres, à part quelques rares cas de conflits de générations entre un père et son fils ou un père et sa fille.

Quant aux relations des enfants entre eux, elles sont nettement dominées par un atmosphère de camaraderie et de taquinerie. On se chamaille rarement, même s'il arrive au petit frère, exceptionnellement, de s'impatienter ou de refuser d'emmener avec lui sa petite soeur sous prétexte qu'elle est trop petite...

En deuxième lieu, examinons les relations grégaires (c'est-à-dire entre amis), dominantes dans quatre méthodes. Entre jeunes gens, l'atmosphère est à la camaraderie, et les relations sont très cordiales: entr'aide, conseils, amabilités, gentillesse, services rendus, etc. Dans quelques cas, les relations sont plutôt neutres mais on relève un cas de jalousie, chez un adolescent, et un cas de conflit léger entre deux copains de bureau qui se retrouvent ensemble à la pêche. Et que dire de ce jeune homme et de cette jeune fille qui, sur le point de s'épouser, en sont encore... au vouvoiement! Les jeunes ne connaissent pas encore le problème de la drogue.

Les relations professionnelles, par contre, se caractérisent surtout par leur ton de neutralité. Il convient cependant de noter que dans certain cas on sent une réaction de

véritable sympathie envers les personnages; il arrive parfois également que des collègues s'entraident à l'ouvrage.

Chez les plus jeunes, surtout, les relations entre élève et instituteur ou institutrice, ou même entre élève et directeur d'école, sont toujours très cordiales. Règle générale, les professeurs sont des gens sensés, compréhensifs, et indulgents.

Quant aux relations commerciales et civiles, elles ont surtout un caractère de neutralité: les vendeuses ou les serveuses accomplissent froidement et consciemment leur devoir, sans faire montre ni d'agressivité, ni de familiarité. Le cas d'un guide impatient a cependant pu être relevé.

Que retenir de tout ceci? Dans l'ensemble, les relations entre les personnages sont plutôt, soit neutres, soit cordiales. Les cas de conflits, toujours minimes, sont l'exception plutôt que la règle. La plupart des personnages mis en oeuvre dans les dialogues examinés vivent sans problème, paraissent satisfaits de leur sort, et sont entourés d'amis. Pareil tableau correspond-il à la "réalité", canadienne ou autre? D'ailleurs, en cette matière, le réalisme est-il souhaitable? A chacun d'apprécier selon sa propre conception de la réalité.

e) *la composition ethnique du Canada*

A une exception près, dans les douze méthodes examinées, on ne trouve pratiquement rien sur la composition ethnique du Canada. Encore faut-il souligner que dans le cas de cette méthode particulière (en anglais langue seconde) où entrent en jeu des personnages de nationalités diverses, qui viennent d'immigrer au Canada, il s'agit de matériel didactique produit expressément pour le compte du gouvernement provincial de l'Ontario, Citizenship Branch, et destiné aux immigrants de Toronto qui désirent apprendre l'anglais.

Qu'en est-il maintenant de la présence des anglophones dans les méthodes de français? Dans trois des méthodes, sur six, il n'est nullement question des canadiens-anglais: tout est centré exclusivement sur le français et sur la francophonie. Par contre, dans les trois autres, la présence de l'élément anglo-canadien se fait sentir de différentes façons: dans une méthode, les auteurs présentent explicitement les canadiens-français à des anglophones canadiens, représentant les élèves; dans une autre méthode, la réalité anglophone est présente, soit sous la forme d'un mariage mixte (le mari du Québec et la femme de Vancouver), soit par le biais de quelques événements particuliers; on assiste dans une troisième méthode, par le biais des textes choisis, pour le niveau avancé, à une véritable profession de foi dans le bilinguisme et le biculturalisme canadien, en dépit de l'absence, partout ailleurs dans cette même méthode, de l'élément canadien anglophone.

Dans l'une de ces méthodes de français, il convient de faire remarquer que tout le monde parle spontanément français en présence d'un personnage anglais, d'origine écossaise; comble de l'étonnement, lorsque ce même personnage se retrouve en avion en route pour Vancouver assis aux côtés d'un autre anglophone, la conversation se déroule... en français!

A l'inverse, comment les francophones canadiens manifestent-ils leur présence dans les méthodes d'anglais? Trois cas méritent d'être mentionnés. Dans une méthode, destinée aux enfants, il semble que le Canadien soit synonyme d'anglophone, alors que tout élément francophone est automatiquement associé à la France. Il n'y a donc rien à tirer de ce côté! Dans une autre méthode, de niveau avancé, les francophones canadiens sont plus ou moins inexistant: leur présence n'est assurément qu'accidentelle. Il importe, enfin, de souligner le fait que dans la méthode dont il a été question plus haut, destinée aux immigrants, les francophones canadiens brillent... par leur absence.

Mais y a-t-il lieu de s'étonner outre mesure de tous ces faits? En y réfléchissant bien, n'est-il pas normal qu'il en soit ainsi, les auteurs de méthodes ayant pour but premier l'enseignement, soit de la langue anglaise, soit de la langue française, et non l'enseignement de la réalité ethnique du Canada? La réponse à pareille question n'est certes pas simple, mais il semble bien qu'il y ait là matière à réflexion.

2. Point de vue linguistique

Telles sont donc les quelques observations qu'il m'a été donné de tirer de mes analyses, sur le plan socio-culturel. Quant au plan linguistique, qu'il me reste maintenant à présenter succinctement, il m'a fallu malheureusement éliminer l'aspect phonétique, n'ayant pas pu me procurer toutes les bandes d'accompagnement nécessaires. Vous voudrez bien me pardonner cette importante mais inévitable lacune.

Sur le plan des structures grammaticales, qu'en est-il au juste? Dans l'ensemble des méthodes de français il n'y a rien de particulier: les structures ou la syntaxe sont du type "international", c'est-à-dire dans un français commun à la fois au Québec et à l'ensemble des pays francophones, comme "Il regarde la télévision", "Les ouvriers n'ont pas fait les réparations", "Je vais téléphoner à Monique ce soir", etc. Ce que l'on remarque quelquefois, cependant, mais c'est l'exception, ce sont des structures syntaxiques boîtesuses, ou bien de type proprement européen. Voici quelques exemples pour illustrer le premier cas: "Lève les mains" dit l'agent de police (au lieu de "Haut les mains!"); "Regarde à la page 2. Est-ce que tu la regardes?" (au lieu de "Est-ce que tu la vois?" ou "Est-ce que tu l'as trouvée?"); "Je vais chez Eaton; moi je vais à Dominion". Il faut souligner ici qu'il ne s'agit pas à proprement parler de tendances puisque tous ces exemples n'ont été relevés que dans une seule méthode. Dans le deuxième cas, il s'agit de structures de type proprement européen, comme "onze heures moins le quart" ou "midi moins le quart". Il faut cependant noter que, de façon générale, on n'enseigne pas le "si" après une question négative (peu employé dans le Canada francophone).

Qu'en est-il, maintenant, des méthodes d'anglais? On trouve les deux mêmes types de constructions: soit des structures du type "British", comme "Whose is this cap?" ou comme "Which is Bob's book?", soit des structures boîtesuses. Voici quelques exemples pour illustrer ce dernier cas: "I helped father to wash his car" (le *to* étant ici inutile); "Mary goes water skiing often" (la place du "often" étant curieuse); "Did you recite your geography this morning?" (emploi inattendu de "recite" dans ce sens); "He sold them to her him-self" (!); "We took our ranks..." (!), etc. Là encore, tous ces exemples sont tirés d'une seule méthode; c'est pourquoi il serait abusif de parler de tendances. Ailleurs, dans une autre méthode, je n'ai relevé qu'une seule construction qui laisse quelque peu à désirer: "I told him to please sit down".

Toutefois, c'est surtout dans le domaine du lexique que l'on trouve le plus grand nombre de régionalismes. Dans les méthodes de français, on note deux tendances: ou bien les auteurs s'alignent exclusivement sur l'usage français de France, ou bien ils font un effort pour mentionner, explicitement, à la fois l'usage français et l'usage canadien. Par exemple, dans la plupart des méthodes, il est question de la désignation différente des repas en France (le petit déjeuner et le dîner) et au Canada français (le déjeuner, le dîner et le souper). Dans une méthode en particulier, de niveau avancé, les auteurs se sont efforcés de faire un rapprochement entre expressions et mots français et canadiens, chaque fois que cela a pu être possible: par ex., en autobus — en car, en caravane — en remorque; en canot — en canoë; un chandail — un pull; un savon — une savonnette; une débarbouillette — un gant de toilette; une moppe — un balai à franges; un miroir — une glace; un oreiller — un traversin, etc. Ces mêmes auteurs, en plus de suggérer une bibliographie succincte sur les canadianismes, mettent en garde, également, contre l'emploi de faux amis comme "théâtre", "monnaie", "cuisinière", etc. A propos de ce dernier terme, voici d'ailleurs ce qu'ils écrivent:

"On notera que l'usage canadien ne connaît pas généralement le mot "cuisinière" pour désigner un fourneau de cuisine. (...) De même, si vous dites "J'ai mis du charbon dans ma cuisinière" ou "J'ai frotté ma cuisinière avec du papier de verre parce qu'elle était sale", vous risquez de vous faire arrêter pour cruauté au Canada; cuisinière est donc un faux ami canadien."

Ailleurs, dans une autre méthode, en plus de trouver un texte intitulé: "Le 'Parisian French' ou le français du Canada?", on trouve sous la rubrique "Connaissez-vous ces canadianismes?", un relevé de 27 "canadianismes de bon aloi", dont sept portant sur les poids et mesures. En voici quelques exemples: l'atoca, le banc de neige, le biculturalisme, la brunante, la cabane à sucre, la carriole, la ceinture fléchée, la débarbouillette, la fin de semaine, la tire, la tuque, etc. Ailleurs dans les textes, cependant, dans cette même méthode, on décèle peu de canadianismes; au contraire, on y trouve plutôt des termes de connotation européenne française comme bistro, lycée, rocaïlle, rapin, etc.

Dans une autre méthode, les auteurs présentent quelques termes ou expressions propres au milieu canadien, sans toutefois spécifier, dans chaque cas, qu'il s'agit de mots ou de locutions peu ou pas connues en France. Par exemple, banc de neige; se faire brasser le canayen; donner un beau bec; on n'est pas sorti du bois, etc. Dans une autre méthode, on trouve à l'occasion des mots ou expressions comme joual, banc de neige, patate, taverne, rondelle (au hockey), un bon boss, un doré, une perchaude, etc.

Dans l'ensemble, les méthodes de français langue seconde examinées ont tendance à s'aligner le plus possible sur le français standard, tout en mentionnant, à l'occasion, l'existence de canadianismes dits de bon aloi. Mais, il s'agit le plus souvent d'allusions timides, en notes en bas de page, alors que dans les exercices ou dans les textes subséquents, c'est encore l'usage proprement français de France qui prévaut.

Comment se présente, maintenant, le lexique dans les méthodes d'anglais langue seconde? Le problème est passablement différent. En effet, en dehors du cas particulier d'une méthode où l'on trouve quelques bizarreries du type: "He has the grippe" (pour "He has a cold"), "What color are John's stockings?" (au lieu de "socks"), ou "physical culture" (pour "physical education"), — en dehors de ces exceptions, donc, on note en général un certain flottement quant à l'usage américain, britannique ou canadien, particulièrement quant à l'orthographe des mots. Par exemple, dans une méthode, "schoolboy" et "bar of chocolate", d'usage proprement britannique, figurent aux côtés de "stewardess" et de "cookies", d'usage américain ou canadien. Dans une autre méthode, on trouve, par contre, un mot comme "biscuits" pour désigner les "cookies", alors que tout le reste du vocabulaire est plutôt de tendance américaine.

Mais, c'est surtout du point de vue orthographique que l'on trouve le plus grand flottement dans l'usage des auteurs. En effet, dans une même méthode, il arrive que l'on trouve les mots "program", "color", "favorite", ou "theatre" écrits de deux façons. Ailleurs, on trouve "color" (sans u) et "program" (sans me), mais "modernize" (avec un z), etc.

Dans l'ensemble, donc, du point de vue lexical, les auteurs de méthodes d'anglais langue seconde paraissent se soucier peu de la norme, ou du moins, pas autant que les auteurs de matériel didactique français.

En guise de conclusion, que peut-on tirer de l'ensemble de toutes ces tendances? En parcourant le Livre II du fameux *Rapport sur le bilinguisme et le biculturalisme*, l'on peut mieux voir tout le chemin parcouru depuis à peine 10 ans. En effet, dans ce rapport, les auteurs déploraient l'absence de matériel didactique de conception proprement canadienne, et se devaient de faire leurs observations (à deux ou trois exceptions près) à partir de méthodes conçues soit aux Etats-Unis, soit en Angleterre, soit en France. Or, neuf ans plus tard, au moment de choisir une méthode canadienne, je dois avouer que je n'ai eu que l'embarras du choix. Dans ce sens, il y a eu d'énormes progrès de faits au cours de la dernière décennie.

Pourtant, il reste encore beaucoup de chemin à parcourir, si l'on s'en tient au tableau que je viens de brosser. Autrement dit, il ne suffit pas de produire du matériel didactique, tant français qu'anglais, au Canada. Encore faudrait-il qu'à l'avenir les auteurs tentent de mettre davantage l'accent sur le milieu canadien conformément à la recommandation no 36

du Rapport Laurendeau-Dunton, qui se lit comme suit: "nous recommandons que, dans l'enseignement de la langue seconde, on évite de présenter le français et l'anglais comme des langues étrangères, mais qu'on mette l'accent sur le milieu canadien où ils sont parlés".

Mais, pour suivre pareille directive, encore faudrait-il le connaître, ce milieu canadien. Il est d'ailleurs significatif, à cet égard, que le récent *Rapport Symons*, dont il a été brièvement question au début de cet exposé, soit intitulé: "Se connaître" — "To know ourselves". Mais, comment en arriver à mieux se connaître soi-même, sinon en se livrant à des recherches à la fois d'ordre socio-culturel et d'ordre linguistique, tant en anglais qu'en français? Combien de chercheurs, au Canada, s'intéressent véritablement à ces questions, pourtant fondamentales, à mon avis? A l'heure actuelle, faute de recherches dans ces domaines, je vois mal comment les auteurs de manuels à venir (qu'il s'agisse de manuels du type traditionnel ou du type modulaire, peu importe) pourront améliorer la situation présente. On ne peut donner que ce que l'on possède.

D'ici à ce que la recherche fondamentale puisse fournir quelque matériau susceptible de corriger les anomalies actuelles, dont il vient d'être question au cours de l'exposé, toute la responsabilité, énorme, retombe en quelque sorte sur le professeur de langue. C'est à lui qu'il appartient, grâce à sa connaissance, à son expérience, à sa culture surtout, non seulement de corriger les images déformées contenues dans le matériel qu'il utilise, mais encore d'enrichir ce matériel conformément à sa propre conception du milieu canadien, conformément, en définitive, à sa propre philosophie de la vie. Et cette tâche n'est certes pas des plus faciles.

L'ENSEIGNEMENT DES CARACTERISTIQUES CANADIENNES DE LA LANGUE FRANCAISE

Pierre Calvé

A. Place des canadianismes dans l'enseignement

Si on accepte que, sur le plan formel, les caractéristiques purement "canadiennes" du français apparaissent surtout aux niveaux familier et populaire, la première question qu'on doit se poser est la suivante: quelle place doit-on faire à la langue parlée familière, voire populaire, dans notre enseignement? Et nous voilà à nouveau aux prises avec un problème mille fois soulevé, et mille fois "résolu" par la liste des recherches qu'il faudrait faire et des attitudes qu'il faudrait changer face à la langue parlée en général et à la langue populaire canadienne en particulier. Reprenons donc le problème encore une fois à partir du début. D'abord quels objectifs visons-nous dans l'enseignement du français comme langue seconde au Canada? Durant ces dernières années, la grande majorité des écoles canadiennes ont mis l'accent sur l'enseignement du français comme moyen de communication, avec priorité à la langue orale, tant au niveau de l'expression que de la compréhension et ce en donnant préséance au contexte canadien, du moins si on se fie aux méthodes généralement utilisées. Il ne serait donc pas présomptueux de croire qu'on s'attend à ce que l'étudiant, au terme de ses études de français, puisse communiquer efficacement avec les francophones en général et avec les Canadiens français en particulier. De plus, on s'attend généralement, et ce en y attachant de plus en plus d'importance, à ce que l'étudiant apprenne à connaître, comprendre et apprécier la culture française et surtout franco-canadienne. La popularité toujours grandissante des échanges d'étudiants entre le Québec et les autres provinces semble du moins confirmer ces faits.

Quelles sont donc les implications de ces objectifs en ce qui a trait à la question des niveaux de langue? Tout d'abord, sur le plan du comportement, "communiquer efficacement" consiste, d'une façon générale, à se faire comprendre de ses interlocuteurs sans que ceux-ci aient besoin d'une dose exceptionnelle de patience et à comprendre ceux parmi les francophones qui ne sont ni professeurs de français ni annonceurs de télévision. Et il y en a. Sur le plan culturel, "connaître, comprendre et apprécier" la culture implique entre autre une certaine tolérance face aux variétés de langues que peut employer une communauté linguistique aussi diversifiée et aussi dispersée historiquement, géographiquement et socialement que la communauté francophone.

D'une façon concrète, j'établirais donc comme suit la place des différents niveaux de langue dans la classe de français langue seconde:

a) Sur le plan de l'expression orale, on devrait se contenter d'enseigner, comme on vise d'ailleurs à le faire maintenant, un niveau standard, donc acceptable quelle que soit la situation et ce en se fondant, dans le choix du contenu linguistique, sur la grande loi de l'économie (simplicité, régularité, fréquence, productivité...) et sur une véritable description

de la structure de la langue parlée. Il serait utopique, dans le contexte actuel de la plupart des écoles, de tenter d'enseigner aux étudiants la maîtrise active de plusieurs niveaux de langue parlée. De toute façon, les francophones, où qu'ils soient, les comprendront sans difficulté s'ils s'expriment en français standard (tout en sachant bien qu'ils ont affaire à des anglophones). De plus, ils en auront bien assez d'apprendre les deux systèmes d'expression structurellement et stylistiquement assez différents que constituent en français la langue parlée et la langue écrite sans qu'ils aient au surplus à maîtriser plusieurs niveaux de langue orale.

Enfin, il est impossible, selon moi, d'acquérir la maîtrise active de la langue populaire et même de la langue familière sans avoir un contact intime et prolongé avec la culture dont ces niveaux sont l'expression et aucune salle de classe ne peut vraiment offrir ce genre de situation.

Il va sans dire, cependant, que les canadianismes lexicaux les plus importants devront être présentés au même titre que n'importe quel mot du français standard. Finalement, et ce qu'on le veuille ou non, l'étudiant apprendra tant bien que mal à imiter la langue de ses professeurs et si ces derniers sont pour la plupart canadiens français, il acquerra par le fait même un parler teinté de canadianismes, surtout au niveau de la prononciation.

b) Sur le plan de la compréhension, cependant, le problème est tout autre. L'étudiant ne pourra s'attendre en effet à ce que tous ses interlocuteurs lui parlent en français standard et il devra donc se familiariser avec plus d'un niveau de langue sous peine de limiter sérieusement ses possibilités de communication. On devra donc lui présenter, et ce le plus tôt possible dans le programme, des enregistrements de français parlé authentique, en commençant par le français standard et, à mesure que le cours progresse, en y ajoutant des textes de français familier et populaire. De plus, étant donné que c'est à ces derniers niveaux de langue qu'on retrouve la plus grande variété de dialectes, c'est au parler franco-canadien qu'on donnera la préférence, du moins dans les écoles canadiennes. Comme je le soulignerai plus bas, ce dialecte, même au niveau populaire, est loin d'être aussi différent des autres variétés de français parlé qu'on veut souvent nous le laisser croire.

c) Il reste enfin un aspect de l'apprentissage du français où la question des niveaux de langue prend une importance primordiale et c'est l'aspect culturel. Apprendre à connaître, comprendre et apprécier une culture ne peut se faire si on continue à entretenir sur la langue propre à cette culture autant de préjugés qu'on en trouve face au français parlé au Canada. Il serait trop long de résumer ici tout ce qui a pu se dire sur le "joual" par exemple mais on y trouverait, en plus d'une grande confusion, des attitudes qui sont loin d'être faites pour encourager les membres des autres communautés linguistiques à étudier ce qu'on considère être l'idiome national des Canadiens français.

Dans la phase de son cours portant sur l'enseignement de la culture et ce avant même de faire entendre quelque texte que ce soit en langue familière ou populaire, le professeur devrait, en anglais s'il le faut (et il le faudra probablement), expliquer un peu à ses étudiants certaines réalités touchant les variétés de langue et visant surtout à enlever de la tête des étudiants qu'il n'existe qu'un "bon" français parlé, que celui-ci n'est parlé qu'en France et ce par tous les Français et avec lequel le français du Canada n'a rien de commun.

B. Note sur les "caractéristiques canadiennes" de la langue française

En analysant attentivement des enregistrements de français parlé, même à un niveau assez soigné, on est souvent surpris d'y retrouver de nombreuses caractéristiques qu'on croyait propres à la langue populaire. De même, en analysant des enregistrements de français dit populaire, on découvre, d'une part, beaucoup plus de points communs avec le français standard qu'on aurait cru y trouver et, d'autre part, beaucoup moins de véritables canadianismes qu'on le croit généralement. Cela s'explique en partie par le fait que la langue

parlée soignée est généralement associée à la langue écrite et que la description qu'on en fait est fondée sur ce qu'on a l'habitude de voir et non sur ce qu'on entend vraiment. Il est très difficile, par exemple, de faire admettre à certains professeurs de français qu'une phrase comme "je ne les leur ai pas donnés" ne s'emploie à peu près jamais, même en français soutenu, et que dans ce cas, on fera au moins l'élision du "les", sinon du "ne", pour dire simplement "je (n') leur ai pas donnés", tout comme on fait l'élision d'un pronom dans des expressions comme "je ne sais pas", "je vais vous expliquer" etc. Et si dans une méthode d'enseignement on écrit, en vue d'un cours d'expression orale, "je (n') leur ai pas donné(s)" ou encore "c'est des livres de français", on se fera certainement critiquer puisque ces structures, si elles se disent toujours, ne se voient jamais.

Quant à la langue populaire, ce sont les traits qui la caractérisent qui se font le plus remarquer alors que ceux qu'elle possède en commun avec le français standard, et ils sont très nombreux, passent souvent inaperçus. Il en va de même pour les canadianismes, les anglicismes qui, si peu nombreux soient-ils, finissent par laisser l'impression que la langue en est "infestée".

Dans un article intéressant publié récemment dans la revue *Langue française** et intitulé "La langue des enfants de Montréal et de Paris", l'auteur Guy Labelle fait la remarque suivante:

En somme les écarts entre les corpus des deux communautés paraissent bien marginaux; si l'on ajoute que l'étude des pauses-hésitations, des reprises et des autocorrections nous révèle que les enfants des deux groupes se trompent aux mêmes endroits et réagissent de la même façon, même si les Parisiens ont une tendance plus prononcée à s'autocorriger, on peut postuler qu'ils apprennent une même langue et de la même manière; de plus, les jeunes Montréalais n'ayant employé aucun anglicisme de structure, on peut aussi postuler que la langue apprise au foyer, puisqu'il s'agit de la langue maternelle d'enfants de 5 ans, demeure essentiellement du français, mis à part des dialectalismes qui ne touchent qu'à des points de surface et qui ont peu d'incidence sur le plan syntaxique. (p. 69)

Il ajoute enfin que c'est sans doute la somme des différences qu'on retrouve à chaque niveau d'analyse (phonologique, syntaxique, prosodique, lexical) qui crée l'impression que le français des enfants de Montréal est si différent de celui des enfants de Paris puisqu'à chaque niveau pris individuellement, les différences ne sont que marginales.

En somme, la raison principale qui fait que l'étudiant anglophone ne comprend pas le français communément parlé au Canada n'est pas autant l'hermétisme de ce parler que le fait qu'il n'est tout simplement pas habitué à entendre du vrai français parlé.

* No 31, septembre 1976, 55-73.

ADAPTATION DU MATERIEL DIDACTIQUE CONCU POUR L'ENSEIGNEMENT EN LANGUE MATERNELLE A UN ENSEIGNEMENT EN LANGUE SECONDE

Lila Van Toch

Il n'est plus nécessaire, de nos jours, de plaider la cause de l'enseignement "fonctionnel" des langues modernes. D'autres l'ont fait avec éloquence.¹ Il est de toute évidence que dans un monde où la communication des idées est instantanée à l'échelle globale, la langue constitue souvent l'unique obstacle entre celui qui la parle et celui qui ne la parle pas.

Dans cet atelier je vous propose d'examiner les outils qu'on peut offrir à ceux pour qui l'apprentissage de la langue cible représente un obstacle à franchir plutôt qu'un objectif à atteindre — tâche nécessaire dans ce pays où "surmonter l'obstacle" de la langue est souvent synonyme de se faire accepter dans la communauté ou, tout bonnement, de survivre.

Nous pourrions orienter notre discussion à partir de trois questions:

1. Pour qui adapter?
2. Quoi adapter? et
3. Comment adapter le matériel didactique.

Dans une première partie, nous essaierons d'identifier quelques publics et quelques situations d'apprentissage où la solution des difficultés de l'élève peut s'effectuer plus vite et plus facilement si l'on adapte les manuels authentiques que si l'on essaie de créer de toutes pièces des manuels de langues de spécialités.

En posant la question "Quoi adapter", nous nous pencherons sur les critères de sélection du matériel authentique, en tenant compte des contraintes imposées par les programmes et les budgets, ainsi que de la nature des documents eux-mêmes: imprimés, sonores ou audio-visuels.

Dans une dernière partie, "comment adapter", nous examinerons quelques techniques qui permettent aux maîtres et aux étudiants eux-mêmes de préparer leur documentation, moyennant un peu de savoir-faire et beaucoup d'initiative.

Pour conclure, M. Gilbert Taggart nous présentera l'excellent film "Exercices de respiration pour la femme enceinte" qu'il a réalisé en collaboration avec Mme Taggart. Leur film servira à illustrer les points mentionnés et à amorcer la discussion.

1. Pour qui adapter?

Dans son article "L'enseignement des langues de spécialité, éléments d'une méthodologie"² Mlle M.-T. Gaultier souligne l'importance de la définition des publics des langues de spécialité et de leurs objectifs. Voici, à titre d'exemple, quelques situations d'apprentissage au Canada, et plus particulièrement au Québec, qui posent des problèmes:

1.1 Dans nos écoles:

1.11 *Classes d'immersion de français dans les écoles anglaises au Québec: Connaissan-*

ces linguistiques très disparates des élèves, dont certains sont en immersion depuis la maternelle, d'autres à partir de la 4^e année et d'autres encore à partir de la 7^e. Les manuels d'histoire, de géographie, etc. conçus en langue maternelle sont inadaptés aux besoins de ces derniers.

1.12 *Elèves immigrants*: En sortant des classes d'accueil, ils doivent suivre les mêmes programmes que les élèves autochtones tout en essayant de surmonter l'obstacle de la langue. Ils ont besoin de matériel linguistique supplémentaire basé sur leur programme.

1.2 Dans nos Collèges et Universités.

1.21 *Les CEGEPs au Québec*: Les étudiants anglophones ou immigrants qui se destinent aux secteurs professionnels devront, avant de pouvoir pratiquer leur profession au Québec, passer des examens de français; certains doivent suivre une partie de leur programme en français. Ils ont besoin de préparation linguistique.

1.22 *Les universités*: De nombreux étudiants nous arrivent de l'étranger avec des connaissances inadéquates du français et de l'anglais. Tout comme les élèves immigrants, ils doivent surmonter les difficultés linguistiques pour pouvoir suivre les cours de génie, de médecine, des sciences, etc. avec les autochtones.

1.3 En milieu extra-scolaire.

1.31 *L'immigrant adulte*: Tout enseignement offert aux adultes est donné en français ou en anglais, qu'il s'agisse de rattrapage, de recyclage ou de perfectionnement. L'immigrant adulte est souvent celui qui a fort besoin de cet enseignement; pourtant, il est désavantagé à cause de l'obstacle de la langue.

1.32 *L'unilingue canadien*: Dans le monde du travail, l'acquisition de la langue seconde, particulièrement du français au Québec, devient impérative. Pour concentrer ses efforts, le professionnel, le fonctionnaire, l'homme d'affaires a besoin de matériel pertinent.

Dans ces quelques situations qu'on vient d'esquisser, et sans doute dans bien d'autres, on est à la recherche de matériel didactique.

Depuis un certain temps déjà, les chercheurs et les professeurs se posent la question: Faut-il créer de toutes pièces des manuels et des "méthodes" d'enseignement fonctionnel des langues pour ces genres de publics, ou peut-on, doit-on même se permettre d'adapter et, oui, d'improviser?

Nos élèves risquent d'avoir à attendre trop longtemps s'ils attendent des manuels faits sur mesure. Au dire de Louis Porcher³

"Les seuls matériels pédagogiques adéquats ont nécessairement pour caractéristiques d'être modulables, souples, adaptables... il s'agit de construire des outils pédagogiques *faits* pour être subvertis, violés, détournés, voire détruits".

Et Porcher ajoute:⁴

"La volonté de canoniser des outils actuellement existants constitue le danger majeur qui guette le français fonctionnel... Les objectifs (de l'étudiant) sont presque toujours envisagés dans la confusion. Le problème essentiel est bien de méthodologie et non pas de réalisation de matériels exactement adaptés à chaque public."

Ceux d'entre nous qui sont praticiens plutôt que théoriciens se sentiront rassurés s'ils peuvent se permettre le luxe d'adapter ce qu'ils ont sous la main et d'employer des moyens de fortune, sans tomber, cela va sans dire, dans le gouffre de l'amateurisme complet.

2. Quoi adapter?

Dans bien des situations d'apprentissage que nous avons envisagées, les outils de travail sont imposés à l'étudiant par les programmes scolaires ou le caractère spécialisé des connaissances véhiculées — par ex. des manuels d'instructions des modes d'emploi, etc. Là où le choix est possible, en fonction de quoi devra-t-il s'opérer?

Voici quelques suggestions de critères qui se sont avérés utiles dans notre propre enseignement, et que nous présentons ici à titre d'amorce à la discussion:

2.1 La présentation: Alors qu'en langue maternelle l'étudiant peut assimiler un texte touffu ou même enchevêtré, en langue seconde la mise en page, la typographie, l'emploi de la couleur, de schémas, d'illustrations assument un rôle primordial.

2.2 La brièveté: L'étudiant met plus longtemps à décoder un message en langue seconde. La concision est une qualité précieuse pour faire saisir l'essentiel du message, quitte à compléter par la suite en présentant des documents plus longs et plus complexes.

2.3 La simplicité: L'étudiant qui connaît déjà la matière peut aborder un contenu spécialisé complexe dans sa langue maternelle; en langue seconde il est souvent préférable de lui présenter un manuel qui est au-dessous de son niveau d'âge ou de spécialisation: par ex. un manuel "popularisant" le phénomène étudié, ou un manuel du secondaire 3 à un élève du secondaire 5, etc.

Il est intéressant de noter ce que dit J.B. Hilton à ce sujet dans *Language Teaching: A System Approach*:⁵

"I suggest — and not merely for the early stages — that readers could usefully be shorter than many of those at present in use. It is encouraging to be able to finish a book, and it would do much to help the logistics of class management if pupils had in their hands something that they could get through in less than a single teaching period."

Et, un peu plus loin:

"History, geography, science — even mathematics... — are suitable for browsing. And browsing is an important step towards habits of deeper study. It follows, of course, that because of linguistic content, the English pupil will not, in the intermediate years, be generally ready for the matter proper to the continental child of his own age-group. But it does seem that children are often ready to accept a younger approach as not being an affront to their dignity, when the material is in a foreign tongue."

2.4 Le prix: De nombreux documents, y compris des glossaires et inventaires de vocabulaires spécialisés, peuvent s'obtenir sous forme de dépliants, pamphlets, livrets, brochures ou revues publiés gratuitement ou presque par les gouvernements, compagnies, banques, agences publicitaires, etc., souvent dans les deux langues. Ce matériel — éphémère, jetable, manipulable et d'habitude fort bien présenté et illustré, constitue une mine de richesse inépuisable pour quiconque veut enseigner ou étudier une langue de spécialité.

Les critères de sélection qui s'appliquent à la documentation imprimée sont valables à plus forte raison quand on choisit des documents audio-visuels: parmi ceux qui sont utiles à l'étudiant du point de vue du contenu, on choisira en fonction de la présentation et de la qualité esthétique, de la brièveté, de la clarté, en particulier en ce qui concerne la trame sonore, et, bien entendu, en fonction d'accessibilité et de prix. Là encore, nous sommes privilégiés au Canada quant aux sources de matériel: l'Office National du Film, la Centrale des Moyens d'Enseignement, Radio Canada et Radio Québec, sans parler des sources privées, nous comblent de richesses. Le film de M. Taggart que nous allons regarder dans quelques moments illustre à merveille les qualités qu'on cherche dans un document en langue

maternelle pour l'adapter à un enseignement en langue seconde.

3. Comment adapter.

La tâche d'adaptation d'un matériel authentique est devenue beaucoup plus aisée grâce aux travaux de recherche tels que le Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique — VGOS —, le vocabulaire d'initiation aux études agronomiques, aux études géologiques, à la vie politique, grâce aux dictionnaires contextuels de français du CREDIF.

Les travaux de terminologie du Gouvernement fédéral et du Gouvernement du Québec, ceux de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe, les banques de mots et les travaux de nombreux chercheurs en méthodologie des langues de spécialité nous permettent, en nous évitant de nombreux tâtonnements, d'élaborer assez facilement des exercices de compréhension ou d'expression orale ou écrite à partir d'un document donné.

Encore faut-il savoir ce que l'étudiant veut faire avec le matériel que nous sommes en train d'adapter pour lui ou avec lui. Suffit-il qu'il sache le lire — ou l'écouter — et le comprendre? Doit-il mémoriser des faits, des définitions, des nomenclatures? Doit-il écrire un rapport ou un résumé à partir du document, ou celui-ci doit-il servir de base à une communication orale, par ex. une entrevue avec un patient, un client ou un collègue?

Dans l'article cité plus haut⁶ Mlle Gaultier énumère les cadres et caractéristiques de l'apprentissage, le niveau des connaissances linguistiques, et le niveau de connaissance dans la spécialité cible parmi les variantes qui influencent l'enseignement de la langue de spécialité. Ces variantes déterminent les objectifs de l'étudiant, et ceux-ci à leur tour décident de la primauté des apprentissages oraux ou écrits, passifs ou actifs. A plus forte raison, l'élaboration du matériel didactique ne peut se faire qu'à partir d'objectifs précis.

Il serait fastidieux d'énumérer ici toutes les techniques d'élaboration d'exercices à partir d'une documentation en langue maternelle: nous pourrions échanger ces "recettes de cuisine" pendant la discussion. Qu'il suffise de dire qu'à l'aide d'une sélection judicieuse de ce matériel, à partir d'un corpus de vocabulaire et de structures élaboré par les chercheurs, et avec une forte dose d'imagination, de bonne humeur et de bonne volonté, nous pouvons aider nos étudiants à poursuivre leurs objectifs et à les atteindre.

Notes

¹ R. Bossant et al., "Le français fonctionnel," *Bulletin bibliographique*, numéro spécial 22 nov. 1975, Ecole Normale Supérieure de St. Cloud, CREDIF.

² M.T. Gaultier, "L'Enseignement des langues de spécialité; élément d'une méthodologie," *Les Langues de Spécialité*, Analyse linguistique et recherche pédagogique, Actes du stage de St. Cloud 23-30 novembre 1967. AIDELA, Conseil de la Coopération Culturelle, Strasbourg, 1970.

³ L. Porcher, "Monsieur Thibaut et le Bec Bunsen," *Etudes de Linguistique Appliquée*, Approches d'un français fonctionnel. No. 23, juillet-septembre 1976, Didier, Paris, p. 8.

⁴ *Ibid.* p. 9.

⁵ J.B. Hilton, *Language Teaching — A Systems Approach*, Methuen Educational Ltd., London 1974, p. 54.

⁶ M.-T. Gaultier, *op. cit.* pp. 184-185.

* * *

Bibliographie

Conseil de la coopération culturelle, *Les Langues de spécialité, Analyse Linguistique et Recherche Pédagogique*. Actes du stage de St. Cloud, 23-30 novembre 1967. AIDELA, Strasbourg, 1970.

CREDIF, *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique*, sous la direction d'André Phal. Ecole Normale Supérieure de St. Cloud. Didier, Paris, 1971.

Ecole Normale Supérieure de St. Cloud, CREDIF, *Bulletin bibliographique* No. spécial 22 — novembre 1975, Le français fonctionnel.

Ecole Normale Supérieure de St. Cloud, CREDIF, *Eléments de bibliographie internationale pour l'analyse et l'enseignement des langues de spécialité*, Didier, Paris, 1971.

Etudes de Linguistique Appliquée, Approches d'un français fonctionnel No. 23, juillet — septembre 1976, Didier, Paris.

Hilton, J.B. *Language Teaching, A Systems Approach*. Methuen Educational Ltd., London, 1974.

Langue française, No. 17, fév. 1973, Larousse, Paris.

Le Français dans le Monde, No. 61, Décembre 1968, Hachette, Paris.

Vigner, Gérard et Martin, Alix, *Le français technique*. Collection Le français dans le monde — BELC. Hachette-Larousse, Paris, 1976.

LA REALITE CANADIENNE ET LE PROFESSEUR DE LANGUES SECONDES

Gilles Bibeau

Introduction

Lorsqu'on examine le contexte canadien en fonction des professeurs de langues secondes, — comme en fonction de n'importe quel autre aspect, je suppose — on constate que des questions qui pourraient autrement être simples deviennent excessivement complexes. La réalité qui est recouverte par le terme professeur de langues secondes nous semble varier de façon considérable d'une province à l'autre et de façon encore plus marquée d'une province anglophone à une province francophone. Ces variations ne doivent pas seulement tenir aux différences dans les populations, mais également à des raisons socio-culturelles et politiques comme la répartition des juridictions et législations canadiennes, les idéologies éducatives et les courants politiques.

Si on jette un bref regard sur les populations du Canada, on constate qu'en dehors du Québec où il existe une homogénéité relativement grande (environ 75%), le Canada est composé d'une bonne douzaine de groupes d'origine nationale différente qui, malgré le fait qu'ils aient atteint un certain niveau d'assimilation aux Canadiens anglais, demeurent dans leurs perceptions des problèmes et dans les solutions à ces problèmes, fort différents les uns des autres. En plus de ces différences d'origine, il y a les différences géographiques qui placent les colonies chinoises de Vancouver à plus de 3000 milles des pêcheurs de Terre-Neuve.

La question des juridictions et des législations provinciales par rapport à ce que fait le Gouvernement fédéral ont une incidence très importante en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes. Chaque province ayant une autonomie totale dans le domaine de l'éducation et dans celui de la culture, a pu légiférer sur sa langue ou ses langues, sur les droits linguistiques de ses citoyens, sur la langue d'enseignement du système d'éducation et sur les modalités et l'aménagement de l'enseignement des langues secondes. C'est d'ailleurs ce que chacune d'elles a fait, et, comme il fallait s'y attendre, de façon différente dans presque chaque cas.

A cause de ces disparités de populations et de juridictions on peut s'attendre à trouver des idéologies éducatives différentes dans les dix provinces du Canada. En ce qui concerne la formation des maîtres, certains ministères de l'éducation mettent l'accent sur la discipline enseignée, d'autres sur la tâche d'enseignant ou encore sur la pédagogie, d'autres sur la formation théorique, d'autres enfin sur la formation pratique. A l'intérieur même de ces orientations générales, des différences énormes existent entre les diverses régions du Canada.

Au-dessus de ces variations de base, on trouve un Gouvernement fédéral plutôt centralisateur qui légifère sur les questions linguistiques pour définir les droits linguistiques des citoyens canadiens d'un océan à l'autre dans leurs rapports avec lui et également les devoirs des fonctionnaires canadiens à l'égard du public. La loi fédérale sur les langues officielles ainsi que toutes les réglementations linguistiques qui existent dans les ministères ont un impact considérable sur les provinces, impact qui ne cherche qu'à s'étendre grâce à

des subventions destinées à l'enseignement des langues qui augmentent d'année en année. Ces subventions incitent souvent les provinces à entreprendre des actions qu'elles n'envisageaient pas et qui sont souvent, hélas!, improvisées, non seulement dans la définition de leurs objectifs, mais dans l'utilisation des ressources, ce qui rend leur évaluation difficile sinon impossible.

Ainsi donc, lorsqu'on veut parler du contexte canadien et du professeur de langues secondes, il faut considérer non seulement la nationalité d'origine, la langue maternelle (qui n'est pas toujours la langue officielle), la compétence dans la langue seconde, la compétence dans l'enseignement ou dans la didactique des langues et l'expérience du professeur, mais le milieu dans lequel se pratique l'enseignement, l'âge des apprenants, leur situation géographique ou démographique, sans oublier le type d'expérience pédagogique auquel les apprenants ont été soumis ainsi que leur opinion ou leur attitude sur la question des langues au Canada.

Malheureusement, peu d'études ont été faites sur les professeurs de langues secondes en rapport avec la réalité canadienne. Il existe bien certaines données au Québec, pour les écoles élémentaires et secondaires, une étude dans le sud de l'Alberta pour les écoles élémentaires et secondaires, une évaluation au Gouvernement fédéral, chez les adultes-fonctionnaires de l'Etat, et peut-être encore quelques autres dont j'ignore l'existence, mais aucune étude systématique pour l'ensemble du Canada. Je vais donc essayer de rassembler certains renseignements sur les diverses populations canadiennes qui apprennent des langues secondes, de résumer brièvement les études que j'ai mentionnées, de profiter de la présence ici de professeurs venant de tous les coins du Canada pour connaître leur opinion sur le professeur de langues secondes au Canada avant de conclure sur quelques nouvelles tendances dans ce domaine.

1. L'enseignement des langues au Canada

Le Canada est certainement l'un des pays du monde où l'enseignement des langues secondes se pratique sur une échelle très étendue. Dans la plupart des pays occidentaux, l'enseignement de la langue seconde débute au niveau des premières classes du secondaire et occupe normalement l'espace d'une matière académique. Il peut exister, bien sûr, dans ces pays, différentes expériences pédagogiques ou linguistiques conduites par des institutions spécialisées, comportant des aménagements différents des classes régulières; cependant, ces expériences sont des exceptions et ne touchent qu'une infime minorité de la population scolaire. Au Canada, toutes les écoles secondaires ont à leur programme l'enseignement d'une langue seconde, la plupart du temps le français pour les anglophones et l'anglais pour les francophones, mais dans beaucoup de commissions scolaires l'enseignement de la langue seconde commence à l'élémentaire, dans certains cas durant les premières années de l'élémentaire. Et les expériences pédagogiques ou linguistiques se répandent avec une rapidité inquiétante.

Quant aux adultes, c'est par milliers qu'ils suivent des cours de langue seconde soit dans les universités, soit dans les cégeps, soit dans les institutions d'enseignement dans le cadre de multiples programmes d'éducation des adultes, soit dans la Fonction publique canadienne, soit dans les centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI) au Québec, soit dans les bureaux de perfectionnement du personnel de l'industrie privée.

Si on faisait la somme des ressources et des énergies consacrées à l'enseignement et à l'apprentissage des langues secondes au Canada, on serait sans doute scandalisé, car chacun sait combien les problèmes de contacts linguistiques sont encore aigus au Canada. Je ne sais pas si le Canada est le pays occidental où l'on apprend le plus les langues, mais c'est probablement celui où on les enseigne le plus.

Si l'on jette maintenant un regard sur ce qu'on pourrait appeler "les formules d'enseignement des langues secondes", encore là, le Canada doit battre des records. En effet,

si l'on considère seulement les modèles pratiqués dans les écoles, on trouvera:

- (1) des classes *régulières*, où se fait un enseignement de la langue seconde semblable à celui des autres matières scolaires;
- (2) des classes *d'accueil* (pour les immigrants de niveaux élémentaire et secondaire du Québec), où l'enseignement de la langue seconde se fait de façon intensive durant 6 à 9 mois avant l'intégration normale dans les classes régulières des écoles francophones;
- (3) des classes *intensives*, où l'enseignement de la langue seconde se fait de façon intensive durant une période de cinq à six mois, pour compléter ou amorcer de façon systématique l'enseignement des classes régulières;
- (4) des classes *d'immersion* (surtout populaires pour l'enseignement du français aux anglophones du Québec d'abord et de tout le Canada), où l'enseignement de la langue seconde ne se fait pas directement mais à travers l'enseignement des matières scolaires régulières qui sont enseignées dans la langue seconde: la proportion des matières scolaires enseignées dans la langue seconde varie beaucoup d'une commission scolaire à l'autre en passant de 100% à 20%, et d'une année scolaire à l'autre en passant de la 1^{ère} année élémentaire à la 4^e ou 5^e secondaire;
- (5) des classes *bilingues*, où l'utilisation de la langue seconde alterne avec l'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement des matières scolaires dans une proportion qui se rapproche de 50%;
- (6) de l'*immersion réelle*, où des enfants vont à l'école dans des communautés de langues secondes, ce qui est presque la règle pour les francophones habitant dans les provinces et ce qui pouvait toucher entre 5 et 10% des enfants francophones et anglophones, dans la région de Montréal, avant la loi 101.

Tout cela sans compter les échanges subventionnés par le Gouvernement fédéral d'enfants et de jeunes adultes séjournant dans des familles ou dans des régions de langue seconde. Si ces modèles ne sont pas absolument originaux, le fait qu'ils soient pratiqués d'un bout à l'autre du Canada est très récent. Il semble même que l'expansion ne fait que commencer.

La question qu'il faut se poser, à ce stade-ci de ma conférence sur la réalité canadienne et le professeur, est la suivante: Qui sont les professeurs qui enseignent dans ces différents programmes et comment sont-ils formés?

2. Le professeur de langues secondes au Québec

C'est au printemps de 1973 que le Gouvernement du Québec rendit public un programme de perfectionnement des professeurs de langues du Québec sous le titre de "Plan de Développement de l'Enseignement des Langues". Destiné d'abord aux enseignants de langues secondes de l'élémentaire, le plan DEL s'est appliqué par la suite aux enseignants de langues secondes du secondaire et aux enseignants de français langue maternelle à l'élémentaire et au secondaire.

Ce plan était le résultat de pressions importantes venant de parents francophones et anglophones (mais surtout francophones) pour que l'enseignement de la langue seconde dans les écoles soit amélioré. La partie "langue maternelle" paraissait être là pour éviter les critiques des nationalistes et des professeurs de langue maternelle. Sans en faire état explicitement, le plan, qui portait essentiellement sur le perfectionnement des maîtres, confirmait, par son existence même, le caractère dramatique de la situation des maîtres de langues en ce qui concerne la compétence linguistique et la préparation à l'enseignement. Cette question, remise de décennie par des gouvernements et des commissions scolaires qui n'osaient pas "mettre le paquet" sur les langues secondes en priorité, allait connaître un développement important. Près de quarante millions de dollars (dont la presque totalité venait tout de même du Gouvernement fédéral) allaient être injectés dans le perfectionnement des maîtres de langues. Et ce n'était pas sans besoins.

En effet, des études sommaires, dont on a fait état au moment du lancement du programme mais qui n'ont jamais été publiées comme telles, indiquaient ce que, de toute manière, tout le monde savait très bien, que plus de la moitié des enseignants de langues secondes, que ce soit dans le milieu francophone ou dans le milieu anglophone, ne parlaient pas la langue couramment et que plus de 90% n'avaient jamais reçu de formation particulière comme enseignant de langues secondes.

Dans le milieu anglophone, les enseignants de français langue seconde étaient soit des anglophones, soit des francophones d'origine européenne ou nord-africaine; dans le milieu francophone, les enseignants d'anglais langue seconde étaient en très grande majorité des francophones. La situation n'a d'ailleurs pas changé beaucoup, dans les écoles francophones après l'application du plan DEL, mais elle a commencé d'évoluer dans les écoles anglophones. Sans qu'on puisse attribuer cela au plan DEL d'aucune manière, ces dernières ont en effet recruté de plus en plus de Québécois francophones pour enseigner le français dans leurs écoles, surtout dans le cadre des classes d'immersion.

En ce qui concerne les langues secondes, le plan DEL a touché, à l'élémentaire, autour de 500 enseignants, et au secondaire, autour de 250, l'objectif du Ministère étant, à l'élémentaire de former des spécialistes qui n'enseigneraient que la langue seconde, au secondaire de créer un effet d'entraînement de ceux qui auront suivi le stage de perfectionnement sur ceux qui ne l'auront pas suivi.

Il est difficile d'évaluer l'impact profond du plan DEL sur les enseignants de langues secondes au Québec, et j'ai entendu à ce sujet des avis contradictoires, les uns renforçant la vieille marotte sur l'incapacité des universités à former ou à perfectionner des enseignants, les autres considérant que cette expérience nouvelle ne peut laisser voir ses effets qu'à long terme. Quoiqu'il en soit, la proportion générale des enseignants de langues secondes qualifiés n'aura pas changé beaucoup.

Du côté de l'enseignement du français comme langue seconde dans les écoles d'immersion, on peut dire que les exigences de ce type d'enseignement ont incité les commissions scolaires à recruter des francophones d'origine. La très grande majorité de ces enseignants n'ont pas de formation spécifique en didactique des langues secondes ou dans la didactique des classes d'immersion, mais ils connaissent au moins la langue.

En résumé, on peut dire qu'il y a eu une certaine augmentation de la compétence des enseignants depuis quelques années, mais je crois que les progrès les plus importants se sont réalisés chez les anglophones à propos de l'enseignement du français comme langue seconde.

3. Le professeur de français langue seconde dans le sud de l'Alberta

Dans une enquête effectuée pour le compte de l'Université de Calgary et du Ministère de l'Éducation de l'Alberta, en 1975, à l'occasion d'une évaluation du programme de formation des professeurs de français langue seconde de l'Université (voir Bibeau, 1976), des renseignements précis ont été obtenus sur différentes caractéristiques des professeurs de français de Banff, Calgary, Canmore, Lethbridge, Medicine Hat et Red Deer. L'enquête a touché 461 professeurs, 202 principaux d'écoles et 4 coordonnateurs de français.

3.1 Préparation

Plus de 65% des professeurs de français langue seconde de la région n'ont pas de diplôme de français. A peine 15% ont fait au moins une année de français à l'Université. Environ 20% ont eu un stage de quelques semaines ou quelques cours à l'Université. Par contre, plus de 85% ont un premier grade en éducation.

A la question: Que pensez-vous de votre préparation?, ils répondent:

(N = 461) Question: <i>Do you consider that your academic preparation in teaching the language is:</i>	
Excellent	9.6%
Very good	25.0%
Good	29.5%
Poor	34.5%
No answer	0.4%

3.2 La connaissance de la langue

Pour ce qui est de la connaissance de la langue française, il n'y a pas eu de test d'administré, mais une demande d'auto-évaluation sur une échelle de 4 pour chacun des savoirs.

(N = 461) Question: <i>Comparing yourself to French speaking persons, where would you stand in the following table as far as the French language skills are concerned:</i>				
%	Understanding	Speaking	Reading	Writing
Native like	14	9	12	8
Very good	16	15	21	16
Good	26	30	34	34
Poor	40	42	29	38
No answer	4	4	4	4

Cela signifie que 60 à 70% des enseignants de français langue seconde dans le sud de l'Alberta pensent avoir une connaissance en français égale ou inférieure à la "moyenne".

3.3 La formation et le perfectionnement

Quelques questions de ce sondage régional cherchaient à connaître l'opinion des maîtres et des principaux d'écoles sur la formation et le perfectionnement des enseignants de français langue seconde.

Question: <i>If you had to plan a new teacher training curriculum for NEW teachers of French, what would be the importance of the following?</i>		
	Teachers (N = 461) (%)	Principals (N = 202) (%)
French language proficiency	28	29
French Grammar	10	7
French pronunciation	18	14
French culture & civilization	3	5
French Canadian particularities	3	2
Learning processes	5	8
Teaching methods	14	15
Class observation	4	4
Micro-teaching (simulation)	3	3
Real teaching	12	12
No answer	—	1
EN RESUME:		
French language	56	50
Teaching techniques	32	34
Varia	12	16

La chose la plus surprenante dans ces réponses est sans doute, en plus de l'insistance sur la langue enseignée, la ressemblance d'opinion des enseignants et des principaux d'école: il est possible que cette question ait été discutée peu de temps avant le sondage ou au moment du sondage, comme il est possible que ces réponses soient le résultat d'une espèce de philosophie de l'enseignement et de la formation largement influencée par les facultés d'éducation de l'Alberta sinon des Prairies. Il est possible également que ce soit le résultat d'une conscience précise des difficultés des enseignants. Cette dernière interprétation est renforcée par l'opinion que ces mêmes personnes expriment à propos de leur perfectionnement.

Question: <i>What do you think you need most as far as your academic preparation is concerned?</i>	
Teachers (N = 461) (%)	
Conversation skills	55
Grammar & linguistics	10
Methodology	15
Reading skills	2
Writing skills	4
Immersion	7
Others...	7

Encore là, c'est la langue qui est la plus en demande.

4. Le professeur de langues secondes chez les fonctionnaires canadiens

Même lorsqu'on a le scandale difficile, il peut paraître embarrassant de constater combien les institutions d'enseignement des langues secondes aux adultes ont pu, récemment recruter des professeurs relativement compétents, alors que les classes de l'élémentaire et du secondaire, qui sont là depuis des années, ne peuvent faire état d'un meilleur rendement que celui que je viens de décrire. Serait-il possible que ce soit le régime socio-politique occidental qui nous ait amenés à ne donner de l'importance qu'à des personnes qui ne sont pas obligées d'assister à nos cours de langues secondes? ... Il est en effet difficile de trouver dans des classes d'adultes des professeurs qui ne parlent pas la langue seconde ou qui n'ont absolument aucune expérience dans l'enseignement. Si les enfants savaient cela, ils seraient indignés...

Pourtant, il y a des explications, sinon des excuses: des classes d'adultes libres (car il existe également des classes d'adultes captives) qui ont choisi la classe de langue seconde pour elle-même, qui déboursent habituellement des sous pour avoir l'autorisation de s'inscrire, ont des objectifs souvent assez clairs et une motivation plus poussée que celle de la plupart de nos élèves de l'élémentaire et du secondaire.

Sans avoir fait une étude systématique de tous les programmes de formation d'adultes du Canada, je crois que le programme de formation linguistique de la Commission de la Fonction publique du Canada est un prototype à la fois imposant et exemplaire. Plus de 600 professeurs enseignent à plein temps l'anglais ou le français comme langue seconde en permanence à au-delà de 2000 fonctionnaires-étudiants dans un nombre de classes qui doit osciller entre 300 et 350. (voir à ce sujet Leblanc, 1976).

Tirons de cette étude quelques données moyennes qui nous permettront de nous faire une idée de la situation des professeurs de langues secondes à la Fonction publique du Canada... et peut-être d'ailleurs au Canada.

4.1 Variables générales

	Professeurs francophones (N = 378)	Professeurs anglophones (N = 66)
Age moyen:	25	27
M	40%	35%
Sexe:		
F	60%	65%
Scolarité: (N années)	17	17
Expérience totale: (N années)	2	2

4.2 Formation générale

Il va sans dire que tous ces professeurs parlent la langue qu'ils enseignent comme langue maternelle, à quelques rares exceptions près. En ce qui concerne leur préparation générale, on peut la résumer de la manière suivante:

Diplômes ou grades	Professeurs francophones (N = 384)*	Professeurs anglophones (N = 66)*
DEC (études collégiales)	54	—
B.A. (spéc./maj.)	197	14
B.A. (général)	192	47
B.Péd./B.Ed.	126	9
Cert. d'ens.	134	39
M.A./M.Ed.	75	14
Ph.D.	4	0
*certains professeurs peuvent cumuler deux, trois ou même quatre diplômes/grades.		

Malgré le grand nombre de diplômes de 1er cycle (près de 800), moins de 20% sont en éducation; encore beaucoup moins en didactique des langues secondes.

4.3 Spécialisation

Spécialisation	Professeurs francophones (N = 384)*	Professeurs anglophones (N = 67)*
Littératures	219	24
Linguistique	69	9
Droit	53	0
Educ. physique	35	2
Philosophie	25	4
Education	5	16
Autres (12 différentes)	69	31
*certains professeurs ont plus d'une spécialisation		

Même si une spécialisation en littérature, en linguistique ou en éducation me paraît supérieure à une spécialisation en éducation physique, en droit ou en philosophie, il reste qu'à elles seules la littérature, la linguistique ou l'éducation ne constituent pas une formation complète à l'enseignement des langues.

En conclusion de cette partie, je peux dire avec LeBlanc, (1976, p. 204) que "les

professeurs de langues du Bureau des langues possèdent une bonne instruction mais ne sont généralement pas formés, ni en théorie ni en pratique, à l'enseignement en général et à l'enseignement des langues secondes en particulier".

5. Les professeurs de langues secondes d'après le colloque

Le colloque de Banff réunissait des professeurs de langues secondes et des didacticiens de tous les coins du Canada. En l'absence de données précises sur la situation actuelle des professeurs de langues secondes à travers le Canada, j'ai fait circuler dans l'auditoire un petit schéma sur lequel nous avons travaillé durant la conférence. L'objectif de la démarche était de connaître l'opinion des participants sur la compétence des professeurs de langues secondes soit à l'école élémentaire, soit à l'école secondaire, soit chez les adultes, selon leur expérience personnelle.

Cette idée, que quelques-uns ont trouvé peu "scientifique" au moment de la conférence, s'est révélée fort instructive puisqu'elle a permis de recueillir des opinions et des observations venant de seize villes canadiennes réparties sur six provinces et allant de Fredericton à Revelstoke. Voici la liste de ces villes: Fredericton, Moncton, St-Jean (Québec), Sherbrooke, Jonquière, Montréal, Laval, Ottawa, Waterloo, Kingston, Toronto, Saskatoon, Red Deer, Edmonton, Calgary et Revelstoke. De plus, les personnes qui ont répondu à ce petit questionnaire sont soit des professeurs de langues secondes, soit des responsables de programmes de formation de maîtres, soit des superviseurs de maîtres en train de faire des stages de spécialisation dans les écoles, et un éditeur spécialisé dans le manuel de langues secondes.

On trouvera sur une page voisine les résultats de ce sondage d'opinions qui constitue, en quelque sorte, une image générale de la situation des professeurs de langues secondes au Canada.

Il faut faire un certain nombre de remarques à la lecture de ce tableau:

- (1) les classes régulières du système scolaire sont les classes les moins bien nanties de tout le réseau;
- (2) Ce sont les classes d'immersion qui, dans le milieu scolaire, sont le mieux pourvues en professeurs compétents du point de vue de la langue, pour la raison très simple que ces professeurs enseignent dans leur langue maternelle;
- (3) la préparation en didactique des langues secondes, c'est-à-dire la spécialisation professionnelle, est la moins élevée de toutes;
- (4) ce sont les adultes qui sont les mieux servis à tous les égards.

Ce que j'ai pu constater dans le dépouillement des réponses des participants au colloque c'est que la situation décrite dans le tableau est à peu près la même d'un bout à l'autre du pays. Bien sûr, il existe des variations dans certaines petites villes ou dans certaines écoles, mais les chiffres indiqués se rapprocheraient sans doute de ceux qu'on obtiendrait par une enquête systématique. Je ne veux pas dire par là que cette petite expérience peut se substituer à une enquête systématique, mais je crois que les indications qu'elle fournit sont précieuses, en l'absence d'une telle enquête.

6. La formation des professeurs de langue seconde et les nouvelles tendances

On peut se demander comment on a pu faire pour définir ce qu'on a appelé "la compétence en didactique des langues secondes" des professeurs. Il s'agit là d'un élément de notre tableau sur lequel il n'est pas mauvais de nous arrêter quelques instants.

Il existe, à n'en pas douter, un certain accord des membres de l'ACLA sur la définition de "compétence en didactique des langues secondes", si on en juge par les travaux de l'ACLA depuis sa fondation et par les programmes de formation des enseignants de langues secondes dans les différents centres de formation du Canada. Cette définition comporterait certainement des mots comme: connaissance de la linguistique, connaissance des deux

Situation moyenne des professeurs de langue seconde au Canada
Sondage d'opinion
(Banff, mai 1977)

Caractéristiques des professeurs	Classes		
	régulières	immersion	bilingues
1. Ecoles élémentaires			
Nationalité d'origine majoritaire (c/a)*	c	a	c-a
Langue du professeur (m/s)**	s	m	s
Compétence en langue enseignée (%)	40	100	80
Compétence didactique des langues secondes (%)	40	30	40
2. Ecoles secondaires			
Nationalité d'origine	c	a	c-a
Langue du professeur	s	m-s	m-s
Compétence — langue (%)	60	100	100
Compétence — didactique (%)	60	30	50
3. Chez les adultes (collèges, universités, fonctions publiques, industries, etc...)			
	<u>Classes libres</u>	<u>Classes captives</u>	
Nationalité d'origine	c-a	c-a	
Langue du professeur	m	m	
Compétence — langue (%)	100	100	
Compétence — didactique (%)	60	75	
* c = canadienne/a = autre que canadienne			
**m = maternelle du professeur/s = seconde du professeur			

langues en présence, connaissance des méthodologies et des méthodes d'enseignement, connaissance des facteurs psycho- et socio-linguistiques reliés à l'enseignement et à l'apprentissage, connaissance des facteurs psychologiques individuels, connaissance des techniques et des instruments d'évaluation; sans doute qu'à côté du mot "connaissance" on trouverait les mots "habileté" et/ou "expérience".

La profession d'enseignants de langues secondes a commencé à se structurer et à se donner des objectifs depuis une bonne dizaine d'années, mais l'évolution actuelle de la pratique de l'enseignement des langues secondes, surtout celle qui se fait sous le nom de classes d'immersion est en train de bouleverser tous les concepts. Dans un sens, un immense bond en avant est en train de se produire en ce qui concerne les exigences fondamentales du milieu scolaire à l'égard des enseignants de langues secondes, à savoir qu'ils doivent posséder la langue enseignée comme langue maternelle ou l'équivalent; dans un autre sens, la formation en didactique des langues secondes y perd non seulement son utilité mais son nom même, puisque la définition d'immersion exclut qu'on considère la langue enseignée comme une langue seconde, au sens traditionnel du terme. L'immersion en langue seconde se refuse à considérer les problèmes linguistiques, les problèmes sociaux et les problèmes pédagogiques habituellement associés à la didactique des langues secondes, en concentrant son attention sur la capacité des enfants à réaliser des performances langagières sans changer d'attitudes et sans connaître de retard scolaire visible.

Si les pressions politiques continuaient à se manifester de façon aussi évidente dans l'enseignement des langues secondes au Canada et que les tendances actuelles se maintenaient, on pourrait s'attendre à ce qu'une bonne partie de la population des professeurs de langues secondes soit renouvelée et donne naissance à une redéfinition de la

profession et de la didactique des langues secondes (voir à ce sujet la formation de l'Association Canadienne des Professeurs d'Immersion — ACPI). Ces tendances nouvelles constituent, pour moi, un apport très stimulant mais également un défi intellectuel et professionnel qui s'annonce passionnant et... difficile.

Ce qu'on peut espérer de mieux c'est sans doute que les centres de formation des maîtres et les institutions des langues, gardent la lampe sur le boisseau et ne se laissent pas doubler encore une fois à gauche ou à droite, par des disciplines non proprement éducatives, après l'avoir été, durant les années 60, par la linguistique et la psychologie théoriques.

* * *

Bibliographie

- Bibeau, G. *Final Report of a Short Term Evaluation of the University of Calgary Special Programme for Teachers of French* (en collaboration) ronéo, inédit, (1976), 307 p.
 LeBlanc, R. *Les facteurs pédagogiques*, dans Bibeau, G., *Rapport de l'Etude indépendante sur les programmes de formation linguistique de la Fonction publique du Canada*, Ottawa, Conseil du Trésor du Canada, Vol. 5, (1976), 401 p.

ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE: CANADIAN, BRITISH AND AMERICAN MODELS OF TEACHER PREPARATION¹

Palmer Acheson

Just as the history of teaching English as a second language in Canada (TESL)/remains to be researched and written, so too does the history of specialized training and education in this field also remain to be told.

Some information on the development of TESL in Ontario is available (Martin 1972), and Claude Germain is currently investigating the history of ESL in Quebec (Germain 1977). It would appear that very little teacher preparation for this activity was available in Ontario until 1958, when regular summer courses were started for teachers, many of whom were involved in the education of an influx of Hungarian refugees and their children (Martin 1972: 5-6). In Quebec, training was apparently restricted to the study of English grammar and literature, with emphasis on the rules of syntax and the skill of translation. Methodology was not dealt with to any great extent.

A full-scale survey of ESL in Canada was conducted by G.S. Newsham during 1967 and 1968. Apart from investigating who was, and was not enrolled in ESL programs, where these programs were, how they were organized, and what teaching materials were used in them, questions were also asked about teacher preparation.

Newsham refers to an article by Monika Kehoe (1965) which urges that an ESL centre for the training of language teachers be set up in Canada. Kehoe lists four aspects of TESL which concern Canadians: teaching ESL overseas; teaching ESL in areas of Canada where French is the majority or minority language; teaching ESL to foreigners on students visas, and teaching ESL to New Canadians (both children and adults). Another aspect would be the teaching of ESL to the native peoples of Canada — Indians and Inuit.

Newsham inquired of the larger religious organizations if their missions overseas or in Canada were staffed by ESL teachers whom they had trained. The answer was that no training was available under their auspices.

The Language Bureau of the Federal Civil Service Commission has a special teacher-training division. Pre-service and in-service training is offered by them, and their various centres which teach ESL. Newsham discovered essentially what Gilles Bibeau and his team of investigators later found out in 1975 (Bibeau 1976). They learned that the majority of the 600-plus teachers hurriedly recruited during 1972-1973 were untrained in TESL, and

¹In this paper, the term "English as a Second Language" (ESL) is used for both the teaching of English as a curricular subject at school or university, where the aim is perhaps to use the language as a foreign one (hence EFL), as a tool, or instrument, and also for the teaching of English for future or immediate integration into an English-speaking environment. Obviously, the two activities are not mutually exclusive. An American term, (teaching) English to speakers of other languages, or (T)ESOL, conveys both meanings, but TESL is used more often in Canada, and so is employed here.

very few had more than a few months of language-teaching experience (Bibeau 1976: 146-47). The new teachers received anywhere between two and 17 weeks of training upon being hired to teach adult francophone public servants.

Before returning to Newsham's findings of 1967-1968, let us go further back in time, to the work of the Royal Commissioners on bilingualism and biculturalism. They began the work in 1963. In their report on the teaching of the second official language in Canadian schools they noted:

"Until teachers have special training in the methodology of language instruction and some fluency in the language they are teaching, much of the classroom time will be spent in talking about the second language rather than talking in it... Provincial reports will make it clear that there is a serious lack of well qualified language teachers from coast to coast in Canada... The number of bilingual teachers with the necessary professional training and with a desire to teach the second language is strictly limited... In some areas, almost any candidate who presents himself as a language instructor is hired with no questions asked." (Innis 1973: 58-60)

Among their recommendations relating to education are the following:

- No. 38: We recommend the establishment by provincial authorities of French and English language centres for the training of second language teachers for elementary and secondary schools.
- No. 40: We recommend the establishment of an interprovincial bureau of second language training centres to co-ordinate the training programs.
- No. 43: We recommend that the equivalent of university entrance in the second language should be a minimum requirement in all provinces for graduates of a teacher-training institution. We further recommend that all elementary and secondary school teachers who may teach the second official language should complete a course in second language teaching methods.
- No. 44: We recommend that the Federal Government meet the cost of a one-year transfer program² for university students specializing in the second official language.
- No. 46: We recommend the establishment by the Federal Government of a language research council concerned with research and development related to second language teaching in Canada. (Innis 1973: 73-74).

We will return to these recommendations later, let it suffice to say for the time being that the situation described by Newsham a few years later, in 1967-68, was no different from that reported on by the Commissioners.

Newsham noted the sense of professional isolation which was felt by ESL teachers. Pre-service and in-service training was not offered in enough institutions and in enough locations. In the French-speaking school systems, a common complaint was the low level of English-language competence on the part of their ESL teachers. Exchanges for students, teachers-in-training and experienced teachers between English and French-speaking Canada were suggested by Newsham as a remedy for this problem.

Of the 183 directors of ESL programs across Canada who were surveyed, one-third reported on inadequate supply of ESL teachers.

²This refers to the possibility of students of English in a French-speaking university transferring to an English-speaking university for a year, or, *mutatis mutandis*, a student of French as a second language transferring for a year.

TABLE 1
University Teacher Preparation Programs in Canada
(adapted from Newsham, 1969: 181)

University	Number of Trainees	(1) Pract. Teaching Required?	Focus of TPP (2)
Simon Fraser University	19	Yes	6
University of British Columbia	33	No	6
Université de Moncton	27	No	6
Université de Sherbrooke	60	Yes	6
U. of Ottawa/U. d'Ottawa	24	Yes	6
University of New Brunswick	200	Yes	6
Université Laval	158	No	6
University of Alberta	34	No	6
Université de Montréal	N/A	No	6
University of Saskatchewan	54	No	4
TOTAL:	516		

- (1) All TPPs required some training in linguistics and TESL methods.
 (2) 1=overseas, 2=French Canadians, 3=Immigrants, 4=Native Peoples, 5=Other Groups (specified), 6=Any or all of 1-5.

TABLE 2
Non-University TPPs in Canada in 1967-68
(adapted from Newsham, 1969: 181)

Organization	Number of Trainees	(1) Pract. Teaching Required?	Focus of TPP (2)
Public Service Commission	495	Yes	2 & 6
Canadian University Service Overseas	9	Yes	1 & 2
Ontario Dept. Education (Hamilton)	60	Yes	3
Ontario Dept. Education (Toronto)	170	Yes	3
TOTAL:	734		

- (1) See note 1 above
 (2) See note 2 above

In 1973, Mary Ashworth travelled across Canada from Vancouver to Montreal, investigating programs of ESOL, for New Canadians (Ashworth 1977).

In 1975 the OECD External Examiner's Report on Educational Policy in Canada mentions the need for improved teacher education in general (paragraphe 323) and for staff bilingual (paragraphs 231-237) French-English education programs.

An examination of the *Directory of Teacher Preparation Programs in TESOL and Bilingual Education* (Blatchford, 1977) reveals that Canada lags far behind the United States in the preparation of such teachers.

The writer conducted an in-depth survey of TESL teacher preparation programs (henceforth abbreviated to TPPs) in British and American colleges and universities in 1974, and was surprised to discover how recent was the emergence of specialized teacher training

for TESL in both Great Britain and the United States.

In the former, an interest shown in TESL at the University of London's Institute of Education in the 1930's (Gurrey 1947) did not become formalized until after World War II, when a professorial Chair of Education with special reference to TESL was instituted in 1948 (Pattison 1952). Despite Britain's lengthy involvement with TESL in Africa and Asia, specially conceived examinations (administered by the University of Cambridge) were not available until 1913, and then only in Britain. The British Council was founded in 1934, and slowly emerged as the principal employer and recruiting agency for overseas TESL. In 1957, the University of Edinburgh opened a School of Applied Linguistics. Peter Strevens estimated the combined output of graduates from London and Edinburgh at around 50 a year. He lamented the "major shortage of people suitably trained to teach English as a Foreign Language," (Strevens 1959). By 1963, London and Edinburgh had been joined by the Universities of Wales, Leeds and Manchester, and the Scottish teacher's college, Moray House. By 1977, there appeared to be some 19 institutions involved in TPPs for TESL (*Brief List...* 1976). The output of graduates from these programs was about 400 in 1972-1973. I would estimate it as some 600 in 1977-1978, as enrolments were increasing in 1973-1974, and must have continued to rise in the meantime. A majority of the British programs are post-graduate certificate or diploma TPPs, and more than half the graduates are from overseas.

There are similarities, but also differences between TESL developments in Britain and the United States. In the latter, occasional courses for immigrants to the larger American cities, and even more occasional courses for their teachers, slowly became more formalized. The catalyst for specialized training in TESL was the Second World War. Latin American physicians, and later military personnel, were being taught ESL at the English Language Institute of the University of Michigan. This was founded by Charles Carpenter Fries, in 1941. Soon, the University of Texas and Teachers College (Columbia University) began to train teachers in ESL. The Ford Foundation awarded generous grants to several universities, and materials began to be developed for the deluge of overseas students, the binational centres in South America and elsewhere, the Defense Language Institute, and the newly-discovered, non-anglophone American minorities. In 1962, there were ten institutions with TPPs, which produced about 150 graduates. In 1974, there were 50 institutions, with over 1,100 graduates. In 1977, there were at least 70 institutions, offering over 121 programs in TESL and/or Bilingual-Bicultural Education. Thirteen were doctoral programs, and there were 69 master's, 23 bachelor's, and 16 certificate TPPs, according to the latest *Directory of TPPs* (Blatchford 1977). Of the 1,100 graduates in 1972-1973, three-quarters were Americans, and the master's-type program was the commonest by far. The ratio of women to men graduates in the United States was 2:1. In Britain it was the opposite, 1:2.

There were other differences between the two countries' programs. It was discovered that the American institutions were, in most cases, quite ready to accept students without TESL teaching experience, whereas the British programs insisted on some prior TESL work. The British were generally much more selective in their admission policies, with many applicants being refused entrance because they lacked teaching experience, or even teacher training.

Most of the American students were being prepared for teaching posts at home, unlike their British counterparts, who were destined for overseas jobs.

The American curricula were flexible, emphasizing linguistics, and methods and materials for TESL. Practice teaching had become a much more common requirement than in earlier years. The British certificate and diploma programs were less flexible than their American equivalents, with more core requirements. Many of the British graduate programs (master's and doctoral) had only a research requirement, graduate courses often being unavailable. No graduate teaching assistantships were offered by British institutions,

although financial aid could sometimes be obtained from outside agencies, such as the British Council.

In 1974, the employment situation appeared satisfactory to all but a few American TPP directors, who were having some difficulty placing all of their graduates in the United States. It is to be presumed that this situation has worsened of late, and only Spanish-speaking graduates have an easy time finding employment in America.

Returning to Canada, what do we find? Whatever became of all the well-intentioned recommendations of the Royal Commissioners mentioned earlier? Alas, very little. Very few TPPs have reached anything like a significant proportion of the teachers of ESL in the K-12, college/university or adult education sectors. Most of the existing programs appear to be minor components of bachelor's and master's degrees, even in Ontario, where a huge number of non-anglophone immigrant children are crowding into inner-city schools (Leckie 1976). The exception must be the TESL Centre of Concordia University, which was established in 1973 as a department of the Faculty of Arts of what was then Sir George Williams University (Stokes 1974). No other centre has as many full-time faculty devoted to training teachers of ESL in three distinct programs: certificate, bachelor's and master's (in applied linguistics).

What of the exchange programs? There are a handful of students participating in Quebec-Ontario graduate (doctoral and post-doctoral) scholarships. Only five went from Quebec in 1977-1978, and seven from Ontario. One of the latter group was studying linguistics (*Rapport 1977-1978...*) At the undergraduate level the Second-Language Monitor Program (Council of Ministers of Education, Canada, and the Secretary of State) has been expanding. Eight hundred or more undergraduate students will receive "at least \$3,000 for nine months of participation in the program which comprises two aspects: working part-time as second-language monitors and, at the same time, studying on a full-time basis, usually in another province." (*Second Language...* 1978-1979).

A survey of ESL in Canada is now underway (Newsham and Acheson, forthcoming) which will attempt to discover who is learning ESL in Canada at present, what materials are being used, and who is teaching ESL to these students. Questionnaires are being sent to public schools, colleges and universities, and adult education centres. Information on ESL teacher preparation is also being elicited. Until this information is available, Canadian TPPs cannot be described in detail. All that can be provided is a tentative list of universities and their programs (see Table Three). As can be seen, there is considerable activity at both the undergraduate levels (certificate and bachelor's degrees), particularly in Quebec and Ontario. Some graduate programs also exist, but numbers of enrollees are not known. It is suspected that they are low.

TABLE 3
Canadian Institution with courses or programs in TESL

Province	Institution	Certificate	Bachelor's	Master's	Doctoral
B.C.	University of British Columbia			M.Ed. (prof. emphasis) M.A. (Research emphasis)	
Alberta	University of Alberta University of Lethbridge University of Calgary	(Two profs. with an interest in T.E.S.L.)	B.Ed. (Elem.) B.Ed. (Secon.) Minor in 1974 (AUCC/Statistics Canada, Cat. 81-320)	M.Ed. (Elem.) M.Ed. (Secon.)	
Sask.	University of Saskatchewan		Info. unavailable TESL minor thought to exist		
Manitoba	University of Manitoba University of Brandon	Info. unavailable (rumour: 3 progs. in ESL & Bil. & Bicult. Educ.)	Info. unavailable rumour: 3-year TESL prog. for Indian/Métis students		
Ontario	Carleton University Ont. Inst. for studies in Educ. Woodsworth College Glendon College University of Windsor Université d'Ottawa	Cert. in TESL 6 courses (Cert.) occasional courses in TESL ESL/FSL courses	Minor in B.A. B.Ed., TESL minor B.A. (App. Ling.) ESL	orientation in TESL in the M.A. & M.Ed. degrees M.A. (App. Ling.)	

Table 3 (continued)

Province	Institution	Certificate	Bachelor's	Master's	Doctoral
Québec	Université Laval McGill University Université de Montréal Univ. du Québec à Chicoutimi Direction des études Univers. dans l'Ouest Québécois (Nord-Ouest) Direction des études Univers. dans l'Ouest Québécois (Outaouais) Univ. du Québec à Montréal	Cert. Ed. & TESL Cert. en enseign. de l'a.l.s. "	B.Ed. (?) TESL B.Ed. Bac. Anglais, L.S. Bac. spécialisé enseign. secondaire "	M.A. sans thèse M.Ed. TESL M.Ed. M.A. Linguistique enseignement d'une langue	Ph.D.
	Université du Québec à Rimouski Université du Québec à T-Riv. Université de Sherbrooke	Cert. langue et litt. anglaises	B. Sp. Ed. Culturelle Français 1e langue Français 2e langue Anglais 2e langue B. Sp. Linguistique Fr. & Angl. l.s. Bac. Spé. Ens. Sec. (temps partiel) Bac. Sp. Ens. Sec. (études anglaises) 1. B.A. Sp. (angl) 2. B.A. majeur angl. mineur pédagogie 3. B.A. majeur X mineur anglais		
N.B.	Université de Moncton University of New Brunswick		B.Ed. (4 years) B.Ed. (1yr) 47 cr. B.Ed. 2 ESL courses		

Bibliographie

- Acheson, Palmer. *English for speakers of other languages: a survey of teacher preparation programs in American and British colleges and universities*. Doctoral dissertation. Indiana University. Available from Xerox University Microfilms, (1975), No. 75-17,000.
- Ashworth, Mary. "Today and tomorrow in E.S.L.," *TESL Talk*, 6.1, (1975), pp. 1-15.
- "The education of immigrant children in Canada," *English Language Teaching Journal*, 31.4, (1977), pp. 261-266.
- Bibeau, Gilles. *Report of the independent study on the language training programs of the Public Service of Canada*: (1976), Volume 1 — General Report.
- Blatchford, Charles. *Directory of teacher preparation programs in TESOL and bilingual education 1976-1978*, (1977), Washington, D.C., Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- British Council. *Brief list of academic courses in Great Britain 1977-78 relevant to the teaching of English to speakers of other languages*, (1976), London.
- Germain, Claude. *Evolution de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec*. Paper delivered at SPEAQ Convention, Montreal, 21 May, 1977.
- Gurrey, P. "The teaching of English as a foreign language at the University of London Institute of Education," *English Language Teaching*, 1.3, (1947), pp. 72-74.
- Innis, Hugh E. *Bilingualism and biculturalism: and abridged version of the Royal Commission report*. (1973), Toronto, McClelland and Stewart.
- Leckie, Dan. "ESL and multiculturalism," *TESL Talk*, 7.2, (1976), pp. 2-6.
- Martin, Carson. "History of T.E.S.L. in Ontario," *TESL Talk*, 3.3, (1972), pp. 3-10.
- Newsham, G.S. *A survey of the teaching of English as a second language in Canada June 1967 — June 1968*. Master's thesis. University of Alberta, (1969).
- Newsham, G.S. and Palmer Acheson, (forthcoming). *A survey of the teaching of English as a second language in Canada 1977-1978*.
- Organization for Economic Cooperation and Development. *External examiners' report on educational policy in Canada*, Paris, (1975).
- Pattison, Bruce. "English as a foreign language in the University of London," *English Language Teaching*, 6.3, (1952), pp. 75-79.
- Rapport 1977-1978: Bourses de l'enseignement supérieur*, (1977), Québec, Ministère de l'Éducation.
- Second-language monitor program 1978-1979*, (1977), Ottawa, Ontario, Secretary of State.
- Stokes, Anne. "The development of English as a second language at Sir George Williams University," *TESL Talk*, 5.3, (1974), pp. 1-5.
- Stevens, Peter. "English for foreigners: meeting a world-wide demand," *Times Educational Supplement* (London, July 31, 1959), p. 153.
- TESL Association of Ontario. *The teaching of English as a second language in Ontario: current issues and problems*. Draft (mimeo). Toronto, Ontario.

LES ECHANGES ET LES STAGES D'ETUDE EN MILIEU UNILINGUE

Aline Dagenais

Depuis 1960, l'on assiste à un renouvellement des méthodes d'enseignement des langues secondes. Après l'échec des méthodes dites behavioristes des années 1950, les méthodes audio-linguales ont fait naître de grands espoirs. Après de nombreuses heures dans des classes et dans des laboratoires de langue, quelques individus parvenaient à une certaine maîtrise du code linguistique d'une langue seconde. Ils semblaient posséder le système phonologique, morphologique, syntaxique et lexical de cette langue mais se trouvaient vite dépourvus lorsqu'ils devaient utiliser la langue comme moyen de communication en dehors de la salle de classe. Dès le début des années 1970, les illusions tombaient. L'on se rendait compte, comme le soulignait Roulet en 1973, que:

"Posséder une langue comme instrument de communication, ce n'est pas seulement être capable de comprendre et de construire des phrases grammaticales mais c'est... établir un contact avec autrui, exprimer notre attitude à l'égard de notre interlocuteur ou d'un thème de la conversation ou faire agir l'autre... [C'est aussi comprendre les principaux sous-codes et savoir les utiliser dans des situations appropriées (p. 24-26)."

Comment parvenir à une utilisation de la langue dans des contextes situationnels différents? Ou si l'on veut, comment assurer le passage de la compétence linguistique à la compétence de communication. On peut certes recréer dans la salle de classe des situations de communication (Savignon, 1972) en tenant compte des données sociolinguistiques mais il existe des moyens privilégiés pour l'étudiant de langue seconde. Ce sont les stages et les échanges en milieu unilingue. Nous verrons par la suite quelles sont les possibilités de stages et d'échanges qui s'offrent aux étudiants canadiens. Les stages permettent à l'étudiant d'utiliser la langue comme moyen de communication. Comme le soulignaient Gardner & Lambert (1969), le stage augmente la motivation chez l'apprenant qui se rend vite compte qu'il peut vivre et fonctionner dans la langue seconde.

Avantages des stages et des échanges

Le stage en milieu unilingue permet, entre autres, à l'étudiant, de connaître, de comprendre et d'apprécier l'autre groupe ethnique. Le stage sensibilise l'étudiant à tous les éléments socio-culturels dans lesquels baigne la langue et lesquels facilitent l'acquisition de cette langue.

Types de stages et d'échanges

Depuis 1970, le Secrétariat d'Etat accorde des fonds aux provinces pour les programmes de bilinguisme. Les objectifs de ces programmes sont énoncés comme suit:

"permettre aux jeunes Canadiens d'apprendre l'une des deux langues officielles comme langue seconde et fournir à ces jeunes l'occasion de connaître la culture représentée par la langue qu'ils apprennent".

En ce moment, les jeunes Canadiens peuvent faire des stages en milieu unilingue dans le cadre de trois programmes:

- les moniteurs de langues secondes,
- les cours d'été de langue seconde (écoles d'été),
- les projets spéciaux.

Le programme de moniteurs de langue seconde

Ce programme permet à de jeunes Canadiens qui sont étudiants à l'université de poursuivre leurs études dans une autre université canadienne dans la discipline qu'ils ont choisie en étant moniteur de langue seconde dans cette université. Cette année, les étudiants reçoivent une bourse de \$4,000.

Pour obtenir cette bourse, les étudiants doivent faire parvenir leur candidature au ministère de l'éducation de leur province. Ils doivent voir eux-mêmes à leur inscription à l'université de leur choix et doivent s'assurer que les études seront reconnues lorsqu'ils reviendront dans leur province d'origine.

Cours d'été de langues secondes

Ce programme s'adresse aux jeunes du niveau post-secondaire et permet à des élèves (7000 en 1977) de suivre des cours de langue, des sessions d'immersion de français ou d'anglais dans divers établissements du Canada pendant l'été. Cette année, on en compte 37 pour le français et 20 pour l'anglais. Ces sessions d'immersion ont une durée approximative de six semaines et doivent comporter outre l'enseignement formel dans la salle de classe, des activités socio-culturelles, sportives, artistiques qui plongent l'étudiant dans le milieu où est parlée la langue. Le gouvernement verse pour chaque étudiant une bourse à l'institution d'accueil. Cette bourse couvre les frais de logement, de nourriture, de scolarité et les activités socio-culturelles. Le voyage est au frais de l'étudiant.

Projets spéciaux

Outre les stages qui permettent à l'étudiant de vivre dans la langue seconde, il y a des projets moins structurés: ce que sont les échanges. Les échanges permettent à des groupes d'élèves du niveau secondaire de passer quelques semaines dans une autre province pour vivre dans cette langue. Les groupes, les classes qui font des projets de séjours linguistiques doivent s'adresser d'abord au ministère de l'éducation de leur province. Chaque année, il se fait de nombreux échanges entre des commissions scolaires, entre des groupes d'élèves de provinces différentes. Les gouvernements fédéral et provinciaux encouragent vivement les séjours linguistiques surtout au deuxième cycle du primaire et au secondaire.

Bien qu'il existe encore d'autres possibilités de stages et d'échanges, nous ne voulons pas les énumérer toutes en détail, le but de cet exposé étant de situer les stages d'études et les échanges dans le cadre de l'apprentissage de la langue seconde et d'énoncer quelques-unes des possibilités qui sont offertes aux jeunes Canadiens.

LA RÉALITÉ CANADIENNE ET PERSPECTIVES D'AVENIR DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES

Jacques Brazeau

Connaissance et usage des langues officielles au Canada

Les membres de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée ont choisi d'avoir leur congrès annuel en Alberta en 1977. Les organisateurs de la réunion ont cru bon d'y inviter deux conférenciers qui n'enseignent pas les langues anglaise ou française mais qui se sont intéressés tous deux aux aspects publics et communautaires de l'usage des langues. Mon intérêt pour la question remonte à environ vingt-cinq ans et je suis fort honoré d'avoir été invité à me joindre à vous en compagnie de Monsieur Keith Spicer. Au cours de mes propos, je voudrais tenter, en premier lieu, de brosser un tableau de la connaissance des langues officielles pour l'ensemble du Canada et de ses régions. J'insisterai alors sur la stabilité de la situation de la connaissance des langues officielles en dehors des lieux de rencontre des populations anglophone et francophone. Dans une dernière partie de mon texte, je traiterai des perspectives de changement. Je ne prévois pas, cependant, des changements aussi marqués que d'autres personnes pourraient prévoir en raison de la stabilité que l'on a connue durant la décennie 1961 à 1971. Mes prévisions, tout intuitives, ne m'empêcheront pas de vous encourager néanmoins à la poursuite de vos efforts et à leur diversification. Ce ne sera que dans les décennies futures que nous saurons si mes attentes auront été trop conservatrices.

Statistiques globales, 1961 et 1971

En 1961, environ 12.25% de la population était déclarée bilingue. Ce pourcentage global, pour tout le pays et tous les groupes, était composé de 4% de bilingues chez les personnes d'origine britannique, 30% chez celles d'origine française et 5% chez celles d'autres origines. En 1971, les pourcentages atteignaient près de 13.5% pour l'ensemble, 5.5% chez les personnes d'origine britannique, 32% chez les francophones et près de 7.5% chez les autres. Il s'agit d'augmentations importantes pour les anglophones et les autres.¹

Nous ne savons pas si la validité de la mesure statistique a changé entre 1961 et 1971. Nous ne savons pas si la population a été plus, également ou moins portée à répondre qu'elle parlait anglais et français en 1971 contre 1961, compte tenu des préoccupations exprimées pendant la décennie autour de la question des langues officielles. En supposant que le recensement a la même validité, pris globalement, nous supposons qu'il y a eu changement et que ce changement se poursuivra, au moins chez les non-francophones, d'ici 1981.

Le Canada a une telle étendue et une telle diversification que nous ne saurions le décrire par trois pourcentages moyens relatifs à trois catégories de ses habitants. Ceux-ci ne se distribuent pas aléatoirement. Ils forment une mosaïque variée que l'on perçoit comme des régions anglophone, francophone et mixte. Notons tout juste la concentration d'origine britannique de l'Atlantique, de l'Ontario et de la Colombie; la concentration française continue de l'Ontario, du Québec et du Nouveau-Brunswick; le fait que le pluralisme culturel créé par une vingtaine de groupes ethniques de langues non officielles se situe à l'ouest du Québec. Nous verrons plus loin que les changements observables dans la

connaissance des langues officielles ne se sont pas distribués également dans tout le territoire.

Le Canada a deux langues officielles. Il a aussi la concentration de ses populations de chacune d'elles dans sa région propre, des régions frontalières de rencontre des langues officielles et une certaine diaspora. Plusieurs autres pays sont dans des situations semblables et, comme le Canada, ils ont une proportion peu élevée de bilingues dans l'ensemble de leur population. Ceux-ci se situent aux frontières de rencontre des groupes et également dans l'administration publique centrale. Si l'on pense aux situations belge, espagnole, finlandaise, suisse et yougoslave, l'on ne peut trop facilement conclure que les Canadiens soient particulièrement ineptes au plan linguistique. Certains Canadiens sont sans doute unilingues qui ne devraient pas l'être. Si nous parvenions, par ailleurs, à rendre bilingues une proportion un peu respectable de ceux qui devraient l'être en raison de leur niveau de scolarisation, de leurs responsabilités et de l'aire géographique où ils vivent, nous nous conformerions assez bien à la norme européenne dont on fait beaucoup état et pas toujours en connaissance de cause. L'accroissement du bilinguisme chez ceux qui devraient connaître les deux langues officielles ne produirait pas, cependant, une augmentation importante du taux de bilinguisme dans l'ensemble de la population.

Les statistiques linguistiques doivent être lues en tenant compte des régions et des groupes. La population bilingue est plus élevée en milieu urbain. Elle atteint 15% pour tous les groupes en milieu urbain, environ 6% chez les personnes d'origine britannique et quelque 35% chez les francophones; chez les autres, elle va de 3 à 23% selon l'origine. Les membres des groupes juif et italien, concentrés relativement plus que les autres en Ontario et au Québec, sont toujours les anglais-français.

Dans les régions les plus anglophones du pays, les personnes de toutes les origines nées en dehors du Canada savent plus souvent l'anglais et le français que leurs compatriotes de même origine nés au Canada. Le Canada anglais ne favorise pas la connaissance de l'anglais et du français autant que les pays étrangers d'où nous viennent des immigrants. Dans les régions francophones du Canada, c'est le contraire; les personnes nées au pays pour presque toutes les origines savent mieux les deux langues que les immigrants. Le Canada français favorise donc plus la connaissance de l'anglais et du français que les pays de provenance des immigrants et plus que les régions anglophones du pays.

Statistiques provinciales

Il convient que nous examinions les données du recensement province par province avant de les résumer pour les régions. A Terre-Neuve, on trouve 2% de bilingues pour l'ensemble de la population et 1% de bilingues d'origine britannique. Les francophones, peu nombreux, sont plus bilingues. Moins du quart des personnes d'origine française le sont car les trois quarts d'entre elles ne savent que l'anglais. A l'Île-du-Prince-Édouard où 9% de la population est d'origine française, celle-ci est bilingue à 87%, alors que la population d'origine britannique l'est à 2%. En Nouvelle-Écosse, les bilingues forment 7% de l'ensemble. Les personnes d'origine britannique ne sont bilingues qu'à moins de 2%. Les personnes de souche française sont pour une moitié bilingues et pour l'autre moitié anglophones et unilingues. Au Nouveau-Brunswick, environ 22% de la population est bilingue. Le bilinguisme des personnes d'origine britannique monte à 5%. La population d'origine française se divise pour la moitié en bilingue, pour 39% en unilingues francophones et pour 12% en unilingues anglophones. La population du Québec comprend 28% de bilingues. Environ 35% des anglophones, 25% des francophones et de 30 à 50% des groupes d'autres langues rapportent parler les deux langues. Environ 9% de la population de l'Ontario est bilingue; on compte 4% de bilingues chez les personnes d'origine britannique, de 3 à 10% chez les personnes d'origines diverses et 56% chez les personnes d'origine française, dont 32% ne sauraient que l'anglais et 22% que le français. Au Manitoba, la population bilingue

est de 8%; la population d'origine britannique l'est à 3%, les personnes d'origines diverses de 2 à 5% et celles d'origine française à 64%, alors que 31% d'entre elles ne savent que l'anglais. En Saskatchewan, la population est bilingue à 5%; les personnes d'origine britannique à moins de 2% et celles d'autres origines de 1 à 6%. Les personnes d'origine française sont à 53% bilingues et à 44% anglophones. La population de l'Alberta compte aussi 5% de bilingues; les personnes d'origine britannique le sont à 2%, celles d'origines diverses de 1 à 3%, celles d'origine française ne sont bilingues qu'à 46% car plus de la moitié d'entre elles sont unilingues anglophones. La Colombie compte aussi 5% de bilingues, 3% chez ses personnes d'origine britannique, de 1 à 3% chez les autres, moins de 40% chez celles d'origine française qui sont à 60% anglophones.

* * *

Let us simplify the figures that I have given and map out a pattern from them. In the Atlantic Provinces, to the exclusion of New Brunswick, Canadians of British origin are reported to speak French in about 2.4% of cases. In the same area, more than 95% of persons of French origin are reported to speak English. New Brunswick is made up of separate English and French regions, as well as of areas where the two groups meet. This is shown by the fact that 39% of Acadians do not know English. In view of the fact that the non-French majority constitutes only 63% of the population of the province, the percentage of persons of British origin who know French is particularly low at 5%. In Quebec, as we saw, some 35% of the population of British origin are bilingual, 25% of those of French origin and 40% of the others declare that they speak English and French. For the population as a whole, Quebec and New Brunswick have percentages of bilinguals that are higher than average, with 28 and 21% respectively. Ontario and Manitoba comprise 8% of bilinguals. Among persons of British origin, bilinguals count for 5%, while among the French population by origin 60% are bilingual and 30% speak only English. In the three most westerly provinces, the total population is bilingual in 5% of cases and that of non-French origin in 2 or 3%. Persons of French origin, on the other hand, are bilingual in 38 to 53% of cases because they are English-speaking and unilingual in 61 to 44% of cases.

The statistics of the 1971 census identify clearly an English-language Canada that excludes parts of Ontario, most of Quebec and parts of New Brunswick. At the geographical extremes, this area has 2 or 3% of bilinguals in its non-French elements and 5% in Manitoba, Ontario and New Brunswick. Within this area, some 95% of Canadians of French origin know English and about half of them do not speak French. A different pattern is apparent in what could be called the French-language concentration.

According to region and to group, between 15 and 40% of the non-French are listed as bilinguals. There is a large percentage of the persons of French origin who know French only but the population of French origin is more bilingual in the country as a whole than are other groups. The overall indications that we have might be summarized as follows: where the French constitute local minorities, nearly all of them indicate that they can speak English and many are of English mother-tongue; it is in Quebec and New Brunswick that persons of French mother-tongue are French-speaking unilinguals; at the provincial level, it is only in Quebec that non-French population elements are more often bilingual than the persons of French origin but they are not as frequently bilingual as the French are in non-French areas.

Statistical Evolution Between 1961 and 1971

We have indicated earlier that the percentages of official-language bilinguals passed from 12.25% to 13.5% for Canada between 1961 and 1971. An examination of provincial statistics for Ontario, Quebec and New Brunswick seems sufficient to account for the progress made.

Ontario has moved over the decade from 8 to 9% of bilinguals reported. Her residents of British origin have passed from 2.5 to 4%. Ontarians of French origin comprise more bilinguals, 52 to 56%, proportionately fewer persons of French origin who speak only English, 34 to 32%, or who speak French only, 14 to 12%. The proportion of bilinguals of other origins has gone up slightly, by about 1%.

It is in Quebec that the largest changes have taken place and, especially, in non-French groups. The overall bilingual population has moved from 25 to 29%. Within the population of British origin, the bilingual population went from 29 to 35%. Within the population of French origin, the bilingual population moved only from 24 to 25%. Among others, it went from 31 to 40%.

In New Brunswick, bilinguals went from 19 to 22% of the population as a whole. Within the population of British origin, the change was from 3.7 to 5%. Acadians contributed more to the change than the British and the small population of non-British and non-French origins. The French population by origin increased its count of bilinguals from 43 to 49%; within this origin, persons who speak only English and only French decreased in proportion, 12 to 10% and 45 to 39%, respectively.

As changes took place between 1961 and 1971, they had, it would seem, the following characteristics: slight increments in the bilingualism reported by Canadians of British and other origins in the English-language areas; within the dispersed minorities of French origin, there was an increase in the reporting of knowledge of English only; the bilingualism of Franco-Ontarians and of Acadians is increasing and they report lower proportions of persons who speak English only and of persons who speak only French; there are moderate increases in the bilingualism of persons of British and other origins in Ontario and in New Brunswick; it is in Quebec that there are marked increases in the bilingualism reported by persons of British and other origins; there are, however, only slight increments in the bilingualism reported by French-speaking Quebecers.

Changes in Selected Canadian Cities

Languages statistics are of interest for a few cities in Canada. Among metropolitan centres, Quebec is the only city in which the French language is dominant. About a quarter of the population of the Greater Quebec area is reported bilingual. Some 54% of the residents of British origin are bilingual but another 30% speak French only.

Montreal is the major meeting place of English and French in Canada. In terms of language dominance measured by reported knowledge of both English and French, it could be said that things are at present at a draw. Some 37% of the population of Greater Montreal are reported bilingual in 1971. For various groups, the percentages are as follows: British origin 34%, French origin 37%, German origin 35%, Italian origin 43%, Jewish origin 43%, Asian origins 34%. There is only 1% of Montrealers of French origin who are reported to speak only English among the Canadian-born. A like number are Montrealers of British origin who know only French but these represent 5% of the Canadian-born residents of British origin in Greater Montreal, accordingly, we have similar percentages of bilinguals in the various groups. All groups have high percentages of persons who do not know both official languages. The area is constituted of both English and French communities that do not have a single common language. The use of languages is an issue to a greater extent here than elsewhere in Quebec.

The Ottawa-Hull metropolitan area language statistics are particularly interesting, especially if they are divided by province. Hull and suburbs reported 48.5% of bilinguals in 1971. The population, overwhelmingly Canadian-born, is at 85% of French origin. Half the persons of French origin are bilingual. Only some 1.5% of them are reported to speak only English. This population thus is not in the process of being assimilated, if we judge by the 1971 statistics of residents. Some 38% of the population of British origin is reported

bilingual. Groups of other origins, not large in size, are reported bilingual in 30% of cases.

Ottawa and suburbs within Ontario comprise 25% of persons of French origin. Some 70% of this population is bilingual, 15% knows English only and 15% knows only French. The contrast between the Ontario and Quebec sides is striking for the population of French origin. Some 12% of persons of British origin are bilingual in Greater Ottawa. Other groups, except for Italians and Jews that are more often bilingual, have a like percentage. Ottawa and suburbs has on the whole 27% of bilinguals.

We might conclude with bilingualism in Toronto, Canada's largest urban concentration. The area is reported as comprising 6% of bilinguals. Of its elements of British origin 4% are bilingual and of those of diverse origins, 6%. The population comprises only 2.6% of French origin. Only 46% of them are bilingual but 53% of them know only English. Toronto's minority of French origin, 2.6%, is much smaller than Montreal's population of British origin, 16%. Virtually all persons of French origin who reside in Greater Toronto, 99%, know English. Non-French elements in Greater Montreal, in opposition, count 39% of persons who know French.

The Differing Social Importance of Languages

Differences in the percentage of the population that is reported to know one or the other of the two official languages constitute indices of the social importance of each language in different locales according to its relative importance. Indications are clear that knowledge of English is important everywhere, although there are areas in Quebec, New Brunswick and Ontario where people know only French. In opposition, knowledge of French is less important even in French-language regions. Urban concentrations of the non-French within the provinces that have large populations of French origin permit the unilingualism of anglophones. Within the regions that are overwhelmingly English in language, however, it seems to be in rural areas that persons of French origin may know French only. Knowledge of French is most common among the non-French, first, in cities and towns where the latter are few and, second, in large centres like Greater Montreal and Greater Ottawa that constitute frontiers for the encounter of the two language groups. The Ottawa-Hull division shows that the relative percentage of each group tends to effectuate a selection of residential area. This type of residential segregation, formed also within cities, contributes to the maintenance of unilingualism in part of the population of each language.

Descriptive statistics on knowledge of official languages in multilingual societies show that bilingualism is relatively uncommon in areas where there are not local pressures, demographic and social, to develop and maintain it. It is more easily understood that knowledge of French be low in Toronto than it would be understandable that it be high. The fact that, among languages that are recognized as official within a society, some language should have more social importance and recognition than another is also common. We can ask what are the causes of these differences and what can be done about them.

There are two different sets of causes to the relative importance of a given language in a plural society. One set could be called social and collective; a second set could be called attitudinal and individualistic. Among the first of these two categories, there are historical factors. They lead to considering differently native languages, those of charter members in society and those of immigrant groups identified as late arrivals. There are demographic factors, related to relative size of groups in the national state, in regions and in communities. There are political decisions that are based on a set of notions of what is desirable for individuals, groups, society and the state on a long-term basis. There are institutional factors as well, administrative, bureaucratic and economic, which begin with notions of what is efficient and continue with the unequal use of different languages. It is social and collective causes that seem to be primary and to affect individualistic attitudes towards the acquisition and maintenance of language skills. The primary character of these social forces does not

make them impervious to the adoption of attitudes that either support them or, on the contrary, run counter to them. When both social and attitudinal orientation run the same way, set objectives are attained, such as linguistic homogenisation and cultural unicity. When segregation gives institutional diversity and local autonomy in cultural matters, we have the regional specificity that characterises Canada and several multilingual countries and a relatively low level of bilingualism and of cultural dualism, except at regional and institutional frontiers. It is easier to have a reinforcement of institutional and attitudinal forces that lead either to assimilation or to parallelism than to have circumstances that foster a high level of linguistic and cultural dualism.

Social Changes in Language Matters

Changes take place in language matters mainly because social circumstances change. Demographic conditions do not remain stable. Manitoba was half English and half French when she entered Confederation but did not remain so with immigration and lost her bilingual status. Canadians of French origin have ceased having a high birth rate. The anglicisation of French Canadians was considered both possible and necessary at one time and it has ceased being considered either. Public policies change as diverse minority groups manifest successfully that they are in possession of a certain amount of power. New insights are developed about political and social relationships and the requirements that they impose on government institutions and on interaction members of society. New notions are developed about what mechanisms society should adopt and these changes affect individual and collective attitudes.

Notions of what is administratively possible and desirable change in private enterprises as well as in public institutions. The industrialisation of diverse regions of the world by multinational concerns affects language patterns in multilingual societies but it does not produce permanent arrangements. Industry develops various skills and people who participate in industrial life contribute to their own acquisition of technical and social skills. When an American professor at McGill, Everett C. Hughes, studied in the 1930s Quebec's textile industries, he found that skilled workers, technicians, foremen, office and administrative personnel were English in background and unilingual.² Today, French is the language of production in most manufacturing industries in Quebec, directors of personnel and of sales are overwhelmingly French in background, lower management is 50% French, middle and top management is 30% French.³ Of course, French population elements are counting on an increase in these percentages and are seeking proportional representation. There is no doubt, however, that changes have continually taken place and that they have been quite important since the 1960s in Montreal, in Ottawa and in the cities and towns of Quebec. They are noticeable in government, industrial production, service institutions, retail advertising and sales.

If changes are such that we notice a rapid evolution, what are the causes of lack of patience and of expressed dissatisfactions? It is not uncommon, first, for a people who have minority status to perceive what is ideally possible from their viewpoint only after substantial improvements have begun taking place. It should be said, second, that perceptions of such social realities are often inexact. Various studies, carried out during government commissions and in their wake, have informed us on Canada's and Quebec's language and culture issues and have shown that popular beliefs were inexact.

The Use of Languages in Employment

It would be false to reduce intergroup relations simply to a language issue and false also to deny all relevance to language. There has been a language-related issue in federal institutions and in Greater Montreal. Prior to carrying out research on the use of languages, it was commonly believed that English was the main language that French Canadians used in

work situations within the cities of Quebec as it was possibly the case in the industrial system of the 1930s. Many elements of the population continue to believe that it is still so. Research has shown that the situation is not so simple.

English and French Montrealers work mainly in their own language, because, by and large, they work separately rather than together. They are in different sectors of activity and at different levels within the same sectors. In the cases where English and French share administrative and technical tasks, the English work in English for a large part of their work and it both languages for a small part while the French work for a large part with both languages and for another large part through the medium of French. The English-language administrator uses French mainly in oral communication. The French "cadre" uses English in his reading and his writing to a greater extent than he does orally. In other words, within Quebec and Montreal, English is the language of important and durable forms of communication and more generally, of managerial functions in the private institutions. French has become the language of industrial production within Quebec. Previously, it was not to the same extent.⁴

Personnel involved in management must use English and French, if they are French-speaking and of other mother tongues than English. Those who are English-speaking need do so to a more limited extent, whether they are bilingual or not. It would seem, however, that both their knowledge and their use of French are increasing. It is anglophone and allophone workers on the production line and employers who are in direct contact with the public who must use the French language a great deal of the time. It cannot be said that changes in social arrangements in these matters resulted from demographic pressures as much as from socio-political pressures.

The situation measured in 1970 about the use of French in Quebec represented a progress over the use of this language over previous decades. It can be estimated, nonetheless, as a transitional situation. The change will continue on its own impetus. It began before the adoption of federal and provincial language laws. It will be accelerated by the weight of Quebec language laws and that of public opinion. It is difficult to know how far change in the use of languages will proceed but the direction of it is clear. There will be growth in the use of French within Quebec and this will have influence on the region's industrial culture. It will be expressed in French with respect to processes of production, distribution of goods and services and the administration of these processes. These changes will continue to affect, regionally, knowledge of official languages. It is doubtful that they will affect greatly Canada-wide statistics on knowledge of official languages. Some elements of the population will become bilingual in the future that previously saw no advantage to it. At the same time, there may be less need within other population elements within the French-language areas to acquire knowledge of English.

It should be said that people are adaptive to change and that they are resistive to it as well. When new language laws were being discussed in Belgium around 1965, French-speaking Belgians had accepted language reforms of the 1930s and were opposed to the new ones as strenuously as initially they had been opposed to the previous regulations. Some thirty years after reforms had taken place they saw the arrangements then made as desirable and admitted that their fathers had been unduly privileged. Adaptation to new modes of interaction seems to be slow and to require give-and-take that leads to acceptable compromises. At the present time, it is difficult to know if language matters in Canada will have varied solutions according to regions or will lead to a general pattern. The latter is doubtful. It seems that we should not foresee revolutionary changes that would produce widespread bilingualism in the country as a whole. It is easier to hypothesize the continuation of present trends, that is, the increase in the use of French and the increase in the bilingualism of non-French population elements in regions and institutions where the two groups meet: urban Quebec, the federal capital and, later, specific regions in New Brunswick and Ontario.

Predictions

When I studied the training of French-speaking personnel in the Canadian Armed Forces in the 1950s, the trainees who joined without knowing English and who were to serve outside French-language units were taught English before receiving in English their technical training. They were less successful than trainees who were of English mother-tongue and trainees who, being French-speaking, were bilingual. Our study group recommended various measures to enhance the success of unilingual French-speaking recruits. We did not recommend at the time that this personnel receive its training in French. When federal regulations were adopted, following the work of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism, to deal with the language issue in the public service the measures that we had not dared recommend were adopted. Nowadays, the Armed Forces do their utmost to recruit a high proportion of French-speaking personnel and they assure their training in French. It is unforeseen changes of this kind in the public institutions, and in private enterprises within Quebec, that make predictions difficult.

The value given bilingualism in federal politics, the controls being implemented on the use of French in Quebec, the encouragement manifested to official-language minorities throughout the country, have begun and will continue fostering knowledge of official languages. In school, more children than in the past will learn French and English as second languages, especially in areas where such knowledge will seem useful. Retention of this knowledge and development of it to high levels of proficiency will continue to depend on the use made of it, locally rather than nationally and internationally. It is a low percentage of the population that will have occasion to use both languages throughout the land, unless it specialises in tasks that require such use. Such population elements will have a tendency to move to linguistic frontier areas seen in a geographical and institutional sense. Accordingly, it would be difficult to foresee major increases in the knowledge of French as a second language in regions that are distant from what might be identified as French Canada. It is changes in that area that will affect national statistics in the following decades. It is extremely hard to say if an increase in the bilingualism of the non-French in this region will be accompanied by a decrease in the bilingualism of the French. Such an occurrence would not be altogether surprising and it would be in accord with the linguists' notion that an equilibrium in bilingualism is more common than duality of bilingualism. The implication is not that few French-speaking persons will need a knowledge of English but that some, who needed it professionally in the past, will no longer require it as much, while others will require it to a greater extent. In terms of overall statistics for Quebec, it would not be unexpected to have a decrease in bilingualism reported by persons of French mother tongue.

For Canada as a whole, it would not seem warranted to expect more than a slow climb in reported bilingualism. Such an increase is based on the assumption that the support of bilingualism for the young in a number of urban centres will show some effects in a decade or two. There is no assurance, however, that this support of bilingualism in public opinion will remain constant. It could continue to increase or it could decrease according to the advantages found by those who learn French and according to the political climate in the country. Nonetheless, in view of the geographical distribution of English and French populations in the country, Canada is more likely to have a percentage of bilinguals that remains below 15% than it is likely to attain the much higher percentages reached in countries where the populations of different languages inhabit most areas in common.

Should one dare foresee important changes in language patterns in Ontario, outside the capital region, and in New Brunswick? This would depend on foreseeing various scenarios regarding Canada and Quebec. In the case where Canada and Quebec find in the future new adaptive modes, the Quebec region will see a progress of the patterns acknowledged already in comparing 1971 and 1961 statistics. On the basis of such previsions, substantial changes cannot be expected to take place rapidly at the periphery in Northern Ontario and in New

Brunswick. Francophones in these areas would become increasingly bilingual and fewer of them would know either English only or French only. The bilingualism of the non-French, on the other hand, would not increase as rapidly as in Montreal and in Quebec.

Kinds of Bilingualism

It is easy to believe that all people ought to be bilingual or multilingual. We should ask who should be bilingual and for what purpose. The bilingualism of the minority group member which creates conditions by which he functions mainly in his second language is not of advantage to his collectivity. It gives him subordinate participation as he is interacting with unilingual members of a majority group. Such participation can be better of course than none. As it extends a person's interaction beyond his own group, it can provide him with opportunities that would not be available within the confines of his own community.

The fact that it is minority group members who become bilingual — whether they are natives, founding people, immigrants or their descendants — is a sign of society's inadequacy. These people see their cultural heritage remain undeveloped and disappear because their language is not used in the activities in which they take part in the larger society. When a collectivity, rather than an individual, finds it necessary to use mainly another language than its own to insure its promotion, society is not organised to take account of language differences. Some groups, because they are small and powerless, can do nothing but go through a period of bilingualism in the process of changing their mother tongues over a few generations. Other groups are large enough numerically and powerful enough politically to escape this process at least in the locale of their concentration. The bilingualism of the minority group member which is necessary for the group's promotion is not the same kind of social fact as the bilingualism of majority group members and that of members of groups that are politically and socially equal. The latter favours the use of two or more languages and the first one the use of a dominant language, with some tolerance in private and in voluntary associations for subordinate languages.

If we are interested in bilingualism and multilingualism, we have to ask first of all who ought to be multilingual. A general answer would be: people for whom the knowledge of more than one language is not a burden, who are not exposed thereby to lose their own language and who can defend the use of their own language in a bilingual situation rather than see the adoption of a dominant language. It would thus be members of majority groups rather than of minority groups, both in a demographic and in a social sense. It would be also people who have higher education and managerial responsibilities rather than those who have limited formal education and who occupy subordinate positions in institutions and in society. We know, however, that in practice it is the opposite that happens: natives, recent immigrants, minority group members must acquire knowledge of dominant languages and they have little hope of seeing members of majorities learn theirs.

* * *

Nationalismes ethno-linguistiques

Dans quelques sociétés industrielles, des minorités linguistiques numériquement importantes ont développé des nationalismes culturels dans l'espoir de changer la tradition établie dans l'emploi de leur langue. Les majorités sociales antérieures ont eu tendance à définir ces mouvements nationalistes comme ségrégationnistes et isolationnistes. Il n'est pas du tout sûr qu'ils le soient. Au lieu d'être traditionnels, ils peuvent être pratiques et d'orientation très utilitaire. Par le truchement de réformes dans l'usage des langues et le recours à leur propre culture, des groupes minorisés ont pu rechercher de nouveaux modes de participation selon de nouvelles règles plutôt que leur propre isolement. Ne serait-ce pas là le caractère des nationalismes flamands, québécois, catalan, basque, ukrainien, géorgien et

slovène? On nous demande comment ces groupes ethno-linguistiques peuvent-ils vouloir se distinguer alors que l'Europe passe à l'aire des fédérations et des blocs? C'est que ces gens ont perçu que leur acculturation à la langue et à la civilisation d'un autre groupe constitue une forme déséquilibrée de bilinguisme qui n'assure pas le développement des communautés dont l'idiome demeure secondaire. Des minorités qui n'ont ni des antécédents historiques reconnus ni le nombre ne peuvent jouir de la puissance politique qui leur permette de réclamer des modalités d'interaction nouvelles entre groupes linguistiques. Elles consentent habituellement à l'acculturation complète éventuelle. Il n'en est pas ainsi pour certains groupes qui sont favorisés par l'histoire, la concentration démographique et l'équilibre de l'organisation politique. Ils peuvent s'objecter à certains modes de bilinguismes en raison des conséquences culturelles qu'ils y voient et favoriser, par ailleurs, des modalités particulières d'usage des langues parce qu'ils y voient des avantages.

Le nationalisme ethno-culturel québécois contemporain peut dépasser les préoccupations des enseignants des langues officielles en qualité de linguistes. Il n'est pas pour autant tout à fait étranger à leur travail professionnel et il les engage en qualité de citoyens éclairés. La question des orientations linguistiques au Canada est au centre, par ailleurs, des préoccupations en sociolinguistique et en science politique. Je ne sais pas de quelle façon vous estimez qu'elle touche les membres de votre association bien que l'invitation que vous avez faite à Monsieur Spicer et à moi-même montre votre intérêt pour les aspects socio-politiques de votre travail. Pour ma part, j'accorde à votre travail un certain nombre de priorités, que je pourrais tout aussi bien identifier comme des volets de votre mission.

Suggestions de priorités pour l'A.C.L.A.

Votre première mission doit être l'enseignement de l'anglais et du français comme langues maternelles. On serait porté à croire que bien des étudiants considèrent maintenant l'apprentissage de leur langue maternelle à l'école comme une perte de temps. Ils ne voudraient pas mieux apprendre ce qu'ils savent déjà, même s'ils le savent mal, et ils ne se préoccupent pas beaucoup de bien dire et de bien écrire. En tant qu'enseignants et en tant que formateurs de futurs enseignants vous devez contribuer à la valorisation de l'enseignement de l'anglais et du français comme langues maternelles, lutter pour que chacune ait plus de temps dans les programmes de l'élémentaire au collégial et contribuer au déploiement de méthodes didactiques qui assurent l'intérêt et le progrès de l'élève. Si vous contribuez de façon significative à l'apprentissage formel de ces langues, vous ferez une contribution sociale de grande importance à l'heure de l'image et de la suspension du verbe.

Une fois l'enseignement des langues maternelles anglaise et française amélioré au possible, c'est-à-dire un peu, il faut être également favorable à leur enseignement comme langues secondes avec l'aide des meilleures méthodes possibles. Cet enseignement doit être offert aux enfants et aux adultes qui souhaitent le recevoir à des fins éducatives, comme dans un but de carrière, de voyage, de culture ou de patriotisme. Il peut utiliser des modes comme les visites interprovinciales, les voyages des enfants et des jeunes, les camps d'été, etc. Ces méthodes, tout utiles et agréables qu'elles soient, ne sont pas une panacée qui rendra et maintiendra bilingue un pourcentage élevé de la population. Si elles donnent à certains des éléments des connaissances de l'autre langue officielle, il s'agit d'une expérience humaine valable en elle-même et qui facilite, le cas échéant, un ré-apprentissage quand l'expérience le permet. Il n'y a pas lieu de s'inquiéter des déplacements des jeunes à des fins linguistiques ni d'y voir la source d'un bilinguisme généralisé et durable.

Y a-t-il danger que les voyages de la jeunesse répandent l'idée que la connaissance d'autrui, la compréhension mutuelle et l'amour de son prochain fassent disparaître la perception de problèmes communautaires? En d'autres mots, ces échanges auraient-ils des fonctions propagandistes? Il est difficile de douter que la connaissance d'autrui dans des circonstances agréables n'amène pas à des sentiments positifs à son endroit. Il est difficile de

croire aussi, cependant, que les effets de cette expérience masque ensuite la possibilité d'évaluations réalistes de problèmes d'organisation sociale. Avec le temps, on ne conservera pas à mauvais escient une image simple et irréaliste mais on fera les ajustements requis à des perceptions et l'on ne manifestera pas pour autant d'hostilité indue.

En conclusion, je crois donc qu'il faille insister le plus d'abord sur l'enseignement de l'anglais et du français comme langues maternelles. Il faut favoriser l'enseignement des langues officielles comme langues secondes mais sans se faire d'illusions quant au bilinguisme durable que l'on atteindra dans l'ensemble du pays. Ce bilinguisme devrait viser surtout ceux qui en ont besoin et prendre alors les formes les plus souhaitables. Il devrait être possible, par exemple, d'assurer une connaissance passive des langues officielles à des fins de lecture chez une proportion élevée d'étudiants au niveau universitaire si l'on adopte un tel type de bilinguisme comme objectif là où la population francophone est rare plutôt que l'objectif pour tous d'un bilinguisme actif et poussé. Ce sont les professeurs de langue qui sont sans doute le plus en mesure de définir pour diverses populations des objectifs de bilinguisme à atteindre, le cas échéant. Nous sommes engagés dans des réformes sur le plan linguistique au Canada et au Québec. La poursuite de ces réformes doit intéresser les professeurs de langue et il est sans doute difficile pour eux de se placer en dehors du contexte politique de ces tentatives de réforme. Il leur faut prendre position en n'acceptant pas d'emblée et irrévocablement un seul point de vue du débat. En cette matière, on a par ailleurs l'assurance que les changements massifs sont lents et il convient de distinguer entre souhaits et réalisations. Ceci porte à se demander si les grandes innovations sont possibles dans le domaine de la connaissance et de l'usage des langues.

Un domaine dans lequel il conviendrait que nous soyons plus innovateurs serait celui de l'enseignement et de l'emploi des langues non officielles. L'enseignement de langues non officielles a lieu dans l'ouest canadien au secondaire et à l'universitaire pour des langues et des littératures de pertinence locale. On y a aussi un certain encouragement à l'enseignement des langues de groupes ethniques minoritaires comme langues maternelles dans des cours complémentaires en dehors des heures et des jours réguliers de classe. Ces enseignements ont un caractère limité. Il faudrait les accroître dans l'ensemble du pays dans chaque milieu où un groupe constitue une communauté d'une certaine importance locale.

Une société d'accueil pénalise ses groupes linguistiques minoritaires, autochtones et immigrants en les vouant à l'assimilation. Les linguistes doivent sans doute se demander comment on peut enseigner une langue qui ne sera pas utilisée dans les institutions publiques et maintenir un sens à son contenu culturel. Ils peuvent sans doute se demander aussi comment l'école peut préserver et rendre intéressant ce que la société n'appuie pas et tend, au contraire, à détruire. Je ne sais pas si vous avez des réponses à ces questions intéressantes. Il me semblerait important de les documenter afin que nous sachions mieux quelles sont les variétés des situations de bilinguisme et que nous déterminions à quel point l'école pourrait parfois avoir une action compensatrice et corrective dans le maintien des héritages culturels et encourager la société à être elle-même davantage multilingue et multiculturelle.

Si nous encourageons localement plusieurs instances de bilinguisme, pourrions-nous assurer à nouveau la connaissance de langues non officielles par des anglophones et des francophones? Il ne s'agirait pas d'une statistique perceptible. Il faudrait néanmoins que l'on conçoive de la possibilité que quelques membres des groupes fondateurs — instituteurs, pasteurs, infirmières, fonctionnaires, marchands — apprennent quelques langues étrangères en raison de leur pertinence locale, en raison du fait qu'un grand nombre de leurs voisins sauraient ces langues. Il ne s'agit pas de prévoir à partir de ceci de bilinguismes généralisés. Nous avons vu les limites du bilinguisme par rapport aux langues officielles. Il s'agit plutôt d'étendre et de répandre la notion selon laquelle le bilinguisme ne doit pas être uniquement le fardeau du défavorisé. On peut penser qu'une association comme la vôtre soit en mesure d'encourager des éléments de symétrie dans la connaissance et l'usage des langues en

assurant l'enseignement de l'ensemble des langues de notre société comme langues maternelles et comme langues secondes. Ces objectifs multiples peuvent être considérés aussi valables que l'objectif singulier de la connaissance des langues officielles au delà des limites du probable.

* * *

NOTES

¹ Les pourcentages indiqués ont été calculés à partir des statistiques des recensements de 1961 et 1971 sur la connaissance des langues officielles pour le Canada, les provinces et certaines agglomérations urbaines.

² *French Canada in Transition*, Chicago: University of Chicago Press, 1943. Translated as: *Rencontre de deux mondes* (Préface et traduction de Jean-Charles Falardeau), Montréal: Les éditions du Boréal Express, 1972.

³ Pierre E. Laporte pour la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec, *L'usage des langues dans la vie économique au Québec*, Synthèse S7, Québec: L'Editeur officiel du Québec, 1974.

⁴ Serge Carlos pour la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec, *L'utilisation du français dans le monde du travail*, Etude E3, Québec: L'Editeur officiel du Québec, 1973.

Dans la même série:

- B-1 *L'utilisation de l'ordinateur en lexicométrie.*
Savard, Jean-Guy
- B-2 *L'ordinateur et l'analyse grammaticale.*
Mepham, Michael S.
- B-3 *Concept Categories as Measures of Culture Distance.*
Mackey, William F.
- B-4 *L'université bilingue.*
Verdoodt, Albert
- B-5 *La rentabilité des mini-langues.*
Mackey, William F.
- B-6 *The Computer in Automated Language Teaching.*
Mackey, William F.
- B-7 *The Three-Fold Objective of the Language Reform in Mainland China in the Last Two Decades.*
Chiu, Rosaline Kwan-wai
- B-8 *Un test télévisé.*
Savard, Jean-Guy
- B-9 *Sociolinguistic History, Sociolinguistic Geography and Bilingualism.*
Afendras, Evangelos A.
- B-10 *Mathematical Models for Balkan Phonological Convergence.*
Afendras, Evangelos A.
- B-11 *Stability of the Bilingual Situation and Arumanian Bilingualism.*
Afendras, Evangelos A.
- B-12 *More on Informational Entropy, Redundancy and Sound Change.*
Afendras, Evangelos A. & Tzannes, Nicolaos S.
- B-13 *Relations entre anglophones et francophones dans les syndicats québécois.*
Verdoodt, Albert
- B-14 *Multilingual Communication in Nigeria.*
Iso, Así Otu & Afendras, Evangelos A.
- B-15 *The Language Factor in Maori Schooling.*
Richards, Jack C.
- B-16 *Diffusion Processes in Language: prediction and planning.*
Afendras, Evangelos A.
- B-17 *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis.*
Richards, Jack C.
- B-18 *Research Possibilities on Group Bilingualism: a report.*
Kloss, Heinz & Verdoodt, Albert
- B-19 *Interference, Integration and the Synchronic Fallacy.*
Mackey, William F.
- B-20 *A Psycholinguistic Measure of Vocabulary Selection.*
Richards, Jack C.

- B-21 *A Pilot Study on the Ability of Young Children and Adults to Identify and Reproduce Novel Speech Sounds.*
Afendras, Evangelos A., Yeni-Komshian, G. & Zubin, David A.
- B-22 *Can One Measure a Sprachbund? A Calculus of Phonemic Distribution for Language Contact.*
Afendras, Evangelos A.
- B-23 *Stochastic Processes for Diachronic Linguistics.*
Afendras, Evangelos A. & Tzannes, Nicolaos S.
- B-24 *Structures ethniques et linguistiques au Burundi, pays 'unimodal' typique.*
Verdoodt, Albert
- B-25 *Error Analysis and Second Language Strategies.*
Richards, Jack C.
- B-26 *Graduate Education in Foreign Language Teaching.*
Mackey, William F.
- B-27 *La question scolaire en Alsace: statut confessionnel et bilinguisme.*
Kauffmann, Jean
- B-28 *Polychronometry: the study of time variables in behavior.*
Mackey, William F.
- B-29 *Diglossie au Québec: limites et tendances actuelles.*
Chantefort, Pierre
- B-30 *Literary Biculturalism and the Thought-Language-Culture Relation.*
Mackey, William F.
- B-32 *La distance interlinguistique.*
Mackey, William F.
- B-33 *Options politiques fondamentales de l'état plurilingue.*
Plourde, Gaston
- B-34 *Social Factors, Interlanguage and Language Learning.*
Richards, Jack C.
- B-35 *Analyse des erreurs et grammaire générative: la syntaxe de l'interrogation en français.*
Py, Bernard
- B-36 *Anglicization in Quebec City.*
Edwards, Vivien
- B-37 *La lexicométrie allemande: 1898-1970.*
Njock, Pierre-Emmanuel
- B-39 *Individualisation de l'enseignement et progrès continu à l'élémentaire. Application à l'anglais, langue seconde.*
Bégin, Y., Masson, J.P., Beaudry, R. & Paquet, D. (INRS-Education)
- B-41 *Une communauté allemande en Argentine: Eldorado.*
Micolis, Marisa
- B-42 *Three Concepts for Geolinguistics.*
Mackey, William F.

- B-43 *Some Formal Models for the Sociology of Language: diffusion, prediction and planning of change.*
Afendras, Evangelos A.
- B-45 *Le projet de restructuration scolaire de l'île de Montréal et la question linguistique au Québec.*
Duval, Lise & Tremblay, Jean-Pierre; recherche dirigée par Léon Dion avec la collaboration de Micheline de Sève.
- B-46 *L'écologie éducationnelle du bilinguisme.*
Mackey, William F.
- B-47 *La situation du français comme langue d'usage au Québec.*
Gendron, Jean-Denis
- B-48 *Network Concepts in the Sociology of Language.*
Afendras, Evangelos A.
- B-49 *Attitude linguistique des adolescents francophones du Canada.*
Gagnon, Marc
- B-50 *Vers une technique d'analyse de l'enseignement de l'expression orale.*
Huot-Tremblay, Diane
- B-51 *A Demographic Profile of the English Population of Quebec 1921-1971.*
Caldwell, Gary
- B-52 *Language in Education and Society in Nigeria: a comparative bibliography and research guide.*
Brann, C.M.B.
- B-53 *Eléments de correction phonétique du français.*
LeBel, Jean-Guy
- B-54 *Langue, dialecte et diglossie littéraire.*
Mackey, William F.
- B-55 *Rapport de synthèse de l'élaboration du test d'anglais langue seconde.*
GREDIL (Groupe de recherche et d'étude en didactique des langues)
- B-56 *Relations interethniques et problèmes d'acculturation.*
Abou, Sélim
- B-57 *Etude socio-linguistique sur l'intégration de l'immigrant allemand au milieu québécois.*
Hardt-Dhatt, Karin
- B-58 *La culture politique du mouvement Québec français.*
Turcotte, Denis
- B-59 *Aspects sociolinguistiques du bilinguisme canadien.*
Saint-Jacques, Bernard
- B-60 *Cooperation and Conflict in Dual Societies: a comparison of French-Canadian and Afrikaner nationalism.*
Novek, Joël
- B-61 *Le Zaïre: deuxième pays francophone du monde?*
Faïk, Sully; Pierre, Max; N'Tita, Nyembwe & N'Sial, Sesepe
- B-62 *7e Colloque 1976 — Actes / 7th Symposium 1976 — Proceedings.*
Association canadienne de linguistique appliquée /
Canadian Association of Applied Linguistics

IV

- B-63 *Les dispositions juridico-constitutionnelles de 147 Etats en matière de politique linguistique.*
Turi, Giuseppe
- B-64 *Contribution à l'étude du problème de la difficulté en langue étrangère.*
Ragusich, Nicolas-Christian
- B-65 *Linguistic Tensions in Canadian and Belgian Labo. Unions.*
Verdoodt, Albert
- B-66 *Contribution à l'étude de la nouvelle immigration libanaise au Québec.*
Abou, Sélim
- B-67 *L'incidence de l'âge dans l'apprentissage d'une langue seconde.*
Daigle, Monique
- B-68 *The Contextual Revolt in Language Teaching.*
Mackey, William F.
- B-69 *La langue française en Afrique occidentale francophone.*
Kwofie, Emmanuel N.
- B-70 *Motivational Characteristics of Francophones Learning English.*
Clément, Richard
- B-71 *Schedules for Language Background, Behavior and Policy Profiles.*
Mackey, William F.
- B-72 *Difficultés phonétiques de l'acquisition du français, langue seconde.*
Huot, France
- B-73 *Multilinguisme et éducation au Nigéria.*
Brann, C.M.B.
- B-74 *Les systèmes approximatifs et l'enseignement des langues secondes.*
High Locastro, Virginia
- B-75 *Le bilinguisme canadien: bibliographie analytique et guide du chercheur.*
Mackey, William F.
- B-76 *Un siècle de colloques sur la didactique des langues.*
Mackey, William F.
- B-77 *L'irrédentisme linguistique: une enquête témoin.*
Mackey, William F.
- B-78 *Babel: perspectives for Nigeria.*
Simpson, Ekundayo
- B-79 *Samuel Beckett: traducteur de lui-même.*
Simpson, Ekundayo

AUTRES PUBLICATIONS DU C.I.R.B.

Série A – Etudes/Studies (Presses de l'Université Laval)

- *A-1 SAVARD, Jean-Guy et RICHARDS, Jack C. *Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français*. Québec, 1970, 172 p.
- A-2 KLOSS, Heinz. *Les droits linguistiques des Franco-Américains aux Etats-Unis*. Québec, 1971, 84 p.
- A-3 FALCH, Jean. *Contribution à l'étude du statut des langues en Europe*. Québec, 1973, 284 p.
- A-4 DORION, Henri & MORISSONNEAU, Christian (colligés et présentés/editors). *Les noms de lieux et le contact des langues / Place Names and Language Contact*. Québec, 1972, 374 p.
- A-5 LAFORGE, Lorne. *La sélection en didactique analytique*. Québec, 1972, 383 p.
- A-6 TOURET, Bernard. *L'aménagement constitutionnel des Etats de peuplement composite*. Québec, 1973, 260 p.
- A-7 MEPHAM, Michael S. *Computation in Language Text Analysis*. Québec, 1973, 234 p.
- A-8 CAPPON, Paul. *Conflit entre les Néo-Canadiens et les francophones de Montréal*. Québec, 1974, 288 p.
- A-9 SAVARD, Jean-Guy & VIGNEAULT, Richard (présentation/presentation). *Les états multilingues: problèmes et solutions / Multilingual Political Systems: problems and solutions*. Textes de la Table Ronde de 1972/Papers of the Round Table in 1972. Québec, 1975, 591 p.
- A-10 BRETON, Roland J.-L. *Atlas géographique des langues et des ethnies de l'Inde et du subcontinent*. Québec, 1976, 648 p.
- A-11 SNYDER, Emile & VALDMAN, Albert (présentation). *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques*. Québec, 1976, 290 p.
- A-12 DARBELNET, Jean. *Le français en contact avec l'anglais en Amérique du Nord*. Québec, 1976, 146 p.
- A-13 MALLEA, John R. (compiled and edited). *Quebec's Language Policies: background and response*. Québec, 1977, 309 p.
- A-14 DORAIS, Louis-Jacques. *Lexique analytique du vocabulaire inuit moderne au Québec-Labrador*. Québec, 1978, 136 p.
- A-15 SAVARD, Jean-Guy & VIGNEAULT, Richard. *Minorités linguistiques et interventions: Essai de typologie / Linguistic Minorities and Interventions: Towards a Typology*. Compte rendu du Colloque sur les minorités linguistiques tenu à l'Université Laval du 15 au 18 avril 1977 / Proceedings of the Symposium on Linguistic Minorities held at Laval University from April 15th to April 18th 1977. Québec, 1978, 318 p.
- A-100 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval: formule A, classement en français langue seconde*. Québec, 1971, Copie échantillon/Sample copy.

*Epuisé. / Out of print.

A-101 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval: formule B, formule C, classement en français langue seconde.* Québec, 1976, Copie échantillon/Sample copy.

Série E – Inventaires/Inventories (Presses de l'Université Laval)

- E-1 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde*. Vol. I: *L'Asie du Sud: secteurs central et occidental / Linguistic Composition of the Nations of the World*. Vol. I: *Central and Western South Asia*. Québec, 1974, 408 p.
- E-2 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde*. Vol. II: *L'Amérique du Nord / Linguistic Composition of the Nations of the World*. Vol. II: *North America*. Presses de l'Université Laval, 1978.
- E-10 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Les langues écrites du monde: relevé du degré et des modes d'utilisation*. Vol. I: *Les Amériques / Written Languages of the World: a survey of the degree and modes of use*. Vol. I: *The Americas*. Québec.

(sous presse/forthcoming)

- E-3 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde*. Vol. III: *L'Amérique centrale et l'Amérique du Sud / Linguistic Composition of the Nations of the World*. Vol. III: *Central and South America*. Presses de l'Université Laval, [1978].

Série F – Bibliographies (Presses de l'Université Laval)

- F-1 SAVARD, Jean-Guy. *Bibliographie analytique de tests de langue / Analytical Bibliography of Language Tests*. Québec, 2e éd., 1977, 570 p.
- *F-2 CHIU, Rosaline Kwan-wai. *Language Contact and Language Planning in China (1900-1967). A Selected Bibliography*. Québec, 1970, 276 p.
- F-3 MACKEY, William F. (rédacteur/editor). *Bibliographie internationale sur le bilinguisme / International Bibliography on Bilingualism*. Québec, 1972, 757 p.
- F-4 AFENDRAS, Evangelos A. & PIANAROSA, Albertina. *Bibliographie analytique du bilinguisme chez l'enfant et de son apprentissage d'une langue seconde / Child Bilingualism and Second Language Learning: a descriptive bibliography*. Québec, 1975, 401 p.

(sous presse)

- F-5 GUNAR, Daniel. *Contact des langues et bilinguisme en Europe orientale: bibliographie analytique / Language Contact and Bilingualism in Eastern Europe: analytical bibliography*. Québec.

*Epuisé. / Out of print.

Série C — Publications extérieures/Outside publications

- C-1 SAVARD, Jean-Guy. *La valence lexicale*. Paris, Didier, 1970, 236 p.
- C-2 MACKEY, William F. *Le bilinguisme: phénomène mondial / Bilingualism as a World Problem*. Montréal, Harvest House, 1967, 119 p.
- C-3 MACKEY, William F., SAVARD, Jean-Guy & ARDOUIN, Pierre. *Le vocabulaire disponible du français*. Montréal, Didier Canada, 1971, 2 volumes, 900 p.
- C-4 STERN, H.H. (rédacteur). *L'enseignement des langues et l'écolier. Rapport d'un colloque international*. (Traduit au CIRB sous la direction de William F. Mackey). Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1971, 254 p.
- C-5 KLOSS, Heinz. *Laws and Legal Documents Relating to Problems of Bilingual Education in the United States*. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1971, 92 p.
- C-6 MACKEY, William F. *Principes de didactique analytique*. (Révisé et traduit par Lorne Laforge). Paris, Didier, 1972, 713 p.
- C-7 MACKEY, William F. & VERDOODT, Albert (editors). *The Multinational Society*. Rowley (Mass.), Newbury House, 1975, 388 p.
- C-8 GIORDAN, Henri & RÏCARD, Alain (sous la direction). *Diglossie et littérature*. Bordeaux-Talence, Maison des sciences de l'homme, 1976, 184 p.
- C-9 MACKEY, William F. *Bilinguisme et contact des langues*. Paris, Klincksieck, 1976, 539 p.
- C-10 MACKEY, William F., ORNSTEIN, Jacob & al. *The Bilingual Education Movement: essays on its progress*. El Paso, Texas Western Press, 1977, 153 p.

Collection *Studies in Bilingual Education* (Newbury House, Rowley, Mass.)
 W.F. Mackey — General Editor

- C-100 MACKEY, William F. *Bilingual Education in a Binational School: a study of equal language maintenance through free alternation*. 1972, 185 p.
- C-101 SPOLSKY, Bernard (editor). *The Language Education of Minority Children: selected readings*. 1972, 200 p.
- C-102 LAMBERT, Wallace E. & TUCKER, G. Richard. *Bilingual Education of Children: the St. Lambert experiment*. 1972, 248 p.
- C-103 COHEN, Andrew D. *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education: Experiments in the American Southwest*. 1975, 352 p.
- C-104 GAARDER, A. Bruce. *Bilingual Schooling and the Survival of Spanish in the United States*. 1977.
- C-105 KLOSS, Heinz. *The American Bilingual Tradition*. 1977, 347 p.
- C-106 MACKEY, William F. & ANDERSSON, Theodore. *Bilingualism in Early Childhood*. 1977, 443 p.
- C-107 MACKEY, William F. & BEEBE, Von Nieda. *Bilingual Schools for a Bicultural Community*. 1977, 223 p.

Adresses des distributeurs / Distributors' addresses

- Séries A, E, F: *PRESSES DE L'UNIVERSITE LAVAL,*
C.P. 2447,
Québec, Québec,
Canada, G1K 7R4
- INTERNATIONAL SCHOLARLY BOOK SERVICES INC.,*
P.O. Box 555,
Forest Grove,
Oregon 97116, USA
- CLUF/L'ECOLE,*
11, rue de Sévres,
75006 Paris,
France
- Série B: *CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME,*
Pavillon Casault, 6e sud,
Université Laval,
Québec, Québec,
Canada G1K 7P4
- B-40, B-44, B-62: *ASSOCIATION CANADIENNE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE,*
Institut des langues vivantes,
Université d'Ottawa,
59 est, avenue Laurier,
Ottawa, Ontario,
Canada, K1N 6N5
- C-1, C-3, C-6: *MARCEL DIDIER LIMITEE,*
2050, rue Bleury, suite 500,
Montréal, Québec,
Canada, H3A 2J4
- DIDIER,*
15, rue Cujas,
75005 Paris,
France
- C-2: *HARVEST HOUSE LIMITED,*
4795 ouest, rue Sainte-Catherine,
Montréal, Québec,
Canada, H3Z 2B9
- C-4: *INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'EDUCATION,*
Feldbrunnenstrasse 70,
Hambourg 13,
West Germany
- APPROVISIONNEMENTS ET SERVICES CANADA,*
Ottawa, Ontario,
Canada, K1A 0S9
- C-5: *CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS,*
1611 North Kent Street,
Arlington,
Virginia 22209, USA

C-7, C-100, C-101, C-102, C-103, C-104, C-105, C-106, C-107:

NEWBURY HOUSE PUBLISHERS,
68 Middle Road,
Rowley,
Massachusetts 01960, USA

DIDACTA,
3465, Côte-des-Neiges, suite 61,
Montréal, Québec,
Canada, H3H 1T7

C-8:

MAISON DES SCIENCES DE L'HOMME,
ILTAM,
Esplanade des Antilles,
Domaine universitaire,
33405 Talence,
France

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME,
Pavillon Casault, 6e sud,
Université Laval,
Québec, Québec,
Canada, G1K 7P4

C-9:

LIBRAIRIE KLINCKSTECK,
11, rue de Lille,
75007 Paris,
France

C-10:

TEXAS WESTERN PRESS,
University of Texas,
El Paso,
Texas 79968, USA